



Universidade de Brasília

Ministério da Educação

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Centro de Formação Continuada de Professores

Secretaria de Educação do Distrito Federal

Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação

Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO E AS PRÁTICAS CURRICULARES
INCLUSIVAS: um estudo de caso da atuação na Educação Infantil de uma escola
pública do Distrito Federal**

Débora Rodrigues Pereira

Orientadora Profa. Dra. Rita Silvana Santana dos Santos

Tutora-orientadora Profa. Ma. Lucilene Costa e Silva

Brasília (DF), Dezembro de 2015

Débora Rodrigues Pereira

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO E AS PRÁTICAS CURRICULARES
INCLUSIVAS: um estudo de caso da atuação na Educação Infantil de uma escola
pública do Distrito Federal**

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica sob orientação da Profa. Dra. Rita Silvana Santana dos Santos e da tutora-orientadora Profa. Ma. Lucilene Costa e Silva.

TERMO DE APROVAÇÃO

Débora Rodrigues Pereira

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E AS PRÁTICAS CURRICULARES INCLUSIVAS: um estudo de caso da atuação na Educação Infantil de uma escola pública do Distrito Federal

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Rita Silvana Santana dos Santos - UAB/UnB
(Professora-orientadora)

Profa. Ma. Lucilene Costa e Silva - SEE/DF
(Tutora-orientadora)

Profa. Ma. Wilcéa Pereira Stacciarini - SEE/DF
(Examinadora externa)

Brasília, 19 de dezembro de 2015.

À minha família e amigos pela compreensão, paciência, incentivo e apoio em todos os momentos desta e de outras caminhadas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelas oportunidades e pelos conhecimentos adquiridos em cada experiência, que me conduziram até este momento.

A todos que contribuíram para que a elaboração e a conclusão deste trabalho fossem possíveis.

“Resta hoje, a cada escola construir, ao seu modo, sua resposta ao paradoxo de ser ao mesmo tempo igual para todos e única para cada um.”

(TIGRE; TEIXEIRA, 2005, p. 182)

RESUMO

Esta monografia teve o objetivo de investigar o papel do coordenador pedagógico no desenvolvimento das práticas curriculares que contribuam para a inclusão de alunos com necessidades especiais na Educação Infantil, utilizando-se da abordagem qualitativa e da modalidade estudo de caso. Para a coleta de informações, empregou-se a entrevista do tipo semiestruturada com três coordenadores de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal. O mais evidente foi como a escola retratou a situação real do debate sobre a coordenação pedagógica e sobre a educação inclusiva. Assim, concluiu-se que o papel primordial do coordenador pedagógico, consiste na formação continuada do docente na escola, cuja atividade-chave é a construção coletiva do projeto político pedagógico. Constatou-se ainda que o desconhecimento acerca das atribuições do coordenador pode interferir na construção de sua identidade profissional e na qualidade do serviço por ele prestado, que um currículo inflexível e a ausência de uma ação do coordenador, administradora do atendimento aos alunos com necessidades especiais podem favorecer a exclusão escolar e, por fim, que a falta de um projeto de formação contínua dos professores na escola pode prejudicar a qualidade da educação ofertada e, conseqüentemente, a inclusão escolar. Portanto, para que os coordenadores possam cumprir bem sua missão, acredita-se que seja necessário o acesso a uma capacitação de qualidade e específica à função e melhores condições de trabalho.

Palavras-chave: coordenação pedagógica; currículo escolar; educação inclusiva.

ABSTRACT

This monograph aims to investigate the role of pedagogical coordinator in the development of curricular practices that contribute to the inclusion of students with special needs in kindergarten, we used a qualitative approach and the case study modality. To collect the information we used a semi-structured interview with three coordinators of a public education school in Distrito Federal. The most obvious was how the school portrayed the real state of the debate on educational coordination and the inclusion. Therefore, it is concluded that the primary role of the pedagogical coordinator is the continuing education of teachers at the school, whose key activity is the collective construction of the political pedagogical project. It was also concluded that the lack of knowledge about the coordinator's duties may interfere in the construction of their professional identity and quality of service that they provided, that an inflexible curriculum and lack of action coordinator, operator of care for pupils with special needs can build a school exclusion and, finally, that the absence of a project of continuous training for teachers in the school may impair the quality of education offered and, consequently, the school inclusion. Therefore, so that coordinators can fulfill their mission well, it is necessary to access to quality training and specific to the function and better working conditions.

Key words: pedagogical coordination; curriculum; inclusion.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
REFERENCIAL TEÓRICO.....	10
1. O Coordenador Pedagógico.....	10
1.1. Percurso histórico e legislação.....	10
1.2. A construção da identidade profissional.....	15
1.3. A formação contínua dos professores na escola.....	18
2. O Currículo.....	22
2.1. O que é currículo?.....	22
2.2. Currículo e diversidade no contexto escolar.....	26
2.2.1. Perspectivas de inclusão no currículo da Educação Infantil.....	28
3. A Educação Inclusiva.....	32
3.1. Concepções, princípios e diretrizes da educação inclusiva.....	32
3.2. A inclusão de ANEs, na Educação Infantil.....	37
3.2.1. O coordenador pedagógico no processo de inclusão de ANEs: desafios, entraves, limites e possibilidades.....	40
MÉTODO E METODOLOGIA.....	44
1. Percurso Investigativo.....	44
2. Discussão e Análise das Informações.....	48
2.1. Conhecendo o contexto de trabalho dos coordenadores pedagógicos.....	48
2.2. Identificando as concepções/percepções dos coordenadores pedagógicos no âmbito da educação inclusiva.....	52
2.3. Verificando as contribuições dos coordenadores pedagógicos no desenvolvimento de práticas curriculares inclusivas, na Educação Infantil.....	55
CONCLUSÃO.....	62
REFERÊNCIAS.....	64
APÊNDICE.....	69

INTRODUÇÃO

Atualmente, a coordenação pedagógica tem sido reconhecida, no Brasil, por sua importância na melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Contudo, esta é uma função que se encontra em processo de construção. Não há uma legislação nacional que unifique seus diferentes aspectos, o que produz ideias imprecisas da função e uma variedade de normas para seu exercício.

Somado a isto, apresentam-se hoje alguns desafios aos coordenadores, dentre os quais se destacam a responsabilidade com uma formação voltada para valores, sensibilidade e competências relacionais, bem como a construção de relações democráticas nas escolas, sobretudo, a gestão democrática do currículo e do projeto político pedagógico. Isso porque a diversidade enquanto luta em prol dos direitos das pessoas e/ou grupos excluídos questiona o currículo, a escola e os profissionais da educação, em seus raciocínios e organizações.

A educação inclusiva surgiu como fruto desta luta sugerindo uma educação de qualidade para todos, indistintamente. Uma proposta fundamental que nem sempre tem saído da formalidade em virtude dos inúmeros desafios, conflitos e problemas enfrentados pelas instituições de ensino e seus profissionais. Tendo em vista, que as condições de trabalho não foram alteradas, para assegurar o êxito das transformações requeridas pela inclusão.

Diante do exposto e das dificuldades vivenciadas pela pesquisadora em sua experiência em coordenação pedagógica surgiu a questão de pesquisa: Qual é o papel do coordenador pedagógico no desenvolvimento das práticas curriculares que contribuam para a inclusão de alunos com necessidades especiais, na Educação Infantil?

Entende-se que o coordenador pedagógico é um profissional de extrema importância nas transformações educacionais impostas pela contemporaneidade. Por essa razão, nesta pesquisa focou-se no trabalho do coordenador pedagógico analisado e investigado juntamente com as práticas curriculares inclusivas. Uma pesquisa viável realizada sem financiamento.

O objetivo foi investigar o papel do coordenador pedagógico no desenvolvimento das práticas curriculares, que contribuam para a inclusão de alunos com necessidades especiais, na Educação Infantil da Escola Classe Flor do Cerrado (nome fictício adotado no intuito de preservar a identidade dos participantes), uma instituição da rede pública de ensino do Distrito Federal. Para tanto, elencou-se três objetivos específicos: conhecer o contexto de trabalho dos

coordenadores; identificar as concepções/percepções dos coordenadores no âmbito da educação inclusiva; verificar quais atribuições dos coordenadores podem contribuir com o desenvolvimento de práticas curriculares inclusivas, na Educação Infantil.

O presente estudo encontra-se dividido em três partes principais, a saber: referencial teórico; método e metodologia; e conclusão.

O referencial teórico traz uma discussão do problema, no intuito de fundamentá-lo por meio das contribuições centrais dos estudos anteriores. Para tanto, foi organizado em três seções: o coordenador pedagógico; o currículo; a educação inclusiva. Na primeira seção, versa-se sobre o histórico e a legislação da coordenação pedagógica, sobre a construção da identidade profissional do coordenador pedagógico e sobre a formação contínua dos professores na escola. Na segunda seção, discute-se sobre o conceito de currículo, sobre a relação entre o currículo e a diversidade no contexto escolar e sobre as perspectivas de inclusão no currículo da Educação Infantil. Na terceira seção, fala-se sobre as concepções, princípios e diretrizes da educação inclusiva, sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais na Educação Infantil e sobre o coordenador no processo de inclusão desses alunos.

O método e metodologia encontra-se dividido em duas seções: percurso investigativo; discussão e análise das informações. No percurso investigativo, classifica-se detalhadamente o estudo descrevendo os caminhos percorridos no decorrer da pesquisa, isto é, a abordagem, a modalidade, a amostragem, o contexto, a técnica/instrumento de coleta de informações, o relatório de pesquisa, a técnica e procedimentos de análise de informações. Na discussão e análise das informações versa-se sobre os resultados obtidos, ou seja, apresenta-se e interpreta-se as informações coletadas à luz do referencial teórico construído. Esse texto foi organizado em três subseções relacionadas aos objetivos específicos da pesquisa.

Por fim, a conclusão discorre sobre a resposta à questão de pesquisa, o alcance dos objetivos e sobre as contribuições do estudo para a práxis pedagógica do contexto pesquisado.

Esta pesquisa, certamente, não esgota a temática, porém espera-se que seja um convite à reflexão sobre essas questões atuais e necessárias. Espera-se ainda contribuir com a desmistificação do papel do coordenador pedagógico, delimitando seu espaço de atuação na escola, bem como contribuir com a oferta de uma educação inclusiva de qualidade aos alunos com necessidades especiais.

REFERENCIAL TEÓRICO

1. O Coordenador Pedagógico

1.1. Percurso histórico e legislação

O reconhecimento da coordenação pedagógica como função¹ é, relativamente, recente. Porém, na história da educação brasileira e sua legislação há indícios de que parte da tarefa atualmente exercida pelo coordenador pedagógico já esteve presente no sistema escolar, embora associada a outras funções ou cargos na estrutura da organização educacional (DOMINGUES, 2014).

Os precedentes da coordenação pedagógica encontram-se no período confessional (século XII), na história da inspeção escolar. Nesse período de forte influência da igreja, a tarefa de inspecionar cabia aos bispos, sendo depois designada ao escolástico (ou mestre-escola). Em decorrência do declínio da influência religiosa, do progresso comercial e industrial e da ascensão burguesa, a fiscalização escolar foi assumida pelo estado. E em meados do século XVIII, surgiu o inspetor escolar público, apoderando-se de um caráter fiscalizador que marcou a supervisão nos períodos seguintes (SALVADOR, 2000 apud DOMINGUES, 2014).

No Brasil, a supervisão escolar surgiu, no século XVI, por influência dos jesuítas com sua *Ratio Studiorum*, que durante 210 anos, organizou tanto os aspectos pedagógicos como os administrativos da educação. No início do século XVIII, a *Ratio Studiorum* fortificou-se ao copiar o modelo de supervisão americana, cuja função principal era vigiar e controlar alunos e professores (DOMINGUES, 2014; SOARES, 2012).

No ano de 1759, a expulsão dos jesuítas desmontou a estrutura educativa estabelecida e o estado assumiu a instrução pública. Porém, esperou-se 13 anos até que as primeiras iniciativas fossem tomadas no sentido de organizar o sistema de ensino. No período

¹ A função consiste numa ocupação temporária, pois não está associada a concurso público para ingresso e efetivação. Seu acesso dar-se por meio de designações, isto é, autorizações para que um funcionário realize temporariamente determinadas atividades. Já o cargo é preenchido por meio de concurso público de provas e títulos, regulamentado por edital que possibilita ao aprovado se efetivar no serviço público, assegurando estabilidade e agregação ao quadro funcional (FERNANDES, 2004).

pós-colonial, devido às mudanças sociais foram criadas escolas nos centros urbanos, no entanto, precariamente no que diz respeito à docência e inspeção (DOMINGUES, 2014).

De acordo com Soares (2012), apenas no ano de 1841, a supervisão lançou um novo olhar para o ensino, designando ao supervisor a verificação das práticas dos professores, a fim de melhorar o desempenho da escola. No final do século XIX, segundo Salvador (2000 apud DOMINGUES, 2014), São Paulo regulamentou o ensino público criando, no ano de 1868, o cargo de Inspetor de Distrito. Já o inspetor escolar surgiu com o advento da República e a mudança do Conselho Superior. Esse cargo foi mantido mesmo quando o Conselho Superior deixou de existir e surgiu a Inspetoria-geral, no ano de 1897.

No século XX, a supervisão pedagógica², propriamente dita, surgiu no Brasil pelo decreto nº 19.890/31. Ainda com a terminologia de inspeção escolar, contudo assumindo um novo papel. Cabia ao inspetor, dentre outras tarefas, admitir a abertura de escolas, dirigir a avaliação docente e conceder diploma (SAVIANI, 2002 apud SOARES, 2012). Esses inspetores escolares, como aponta Fusari (1997 apud DOMINGUES, 2014), proporcionavam a capacitação docente nas escolas, quando viável e necessário. Nesse sentido, reforça-se a ideia de que os inspetores podem ser considerados os antecessores dos coordenadores de hoje.

No final dos anos 1950, com a política desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek e o Programa América- Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAE), foram promovidos cursos de formação aos supervisores, que atenderiam ao ensino primário. Estes cursos expandiram-se por todo o país nos anos de 1957 a 1963 (DOMINGUES, 2014; SOARES, 2012).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/61, a formação do supervisor pedagógico começou a ser realizada no ensino normal. Após 1964, a educação passou a atender aos interesses econômicos e o supervisor pedagógico assumiu o papel de controlar e fiscalizar as ações pedagógicas, pois acreditava-se que dessa forma seria promovida a melhoria da educação. Era exigida formação específica para o exercício da função, mas a formação em nível superior só foi estabelecida pela LDB nº 5.540/68, que criou as habilitações do curso de Pedagogia, inclusive a de supervisão escolar (SOARES, 2012).

Posteriormente, a LDB nº 5.692/71 integrou as funções de inspeção e supervisão escolar, de modo que o supervisor assumiu a fiscalização do sistema e a orientação

² Na legislação do Sistema Municipal de Ensino de Itajaí (SC), o coordenador pedagógico é denominado supervisor escolar. Por acreditar que uma mudança seja apropriada, Soares (2012) em seus estudos, às vezes, substitui a nomenclatura empregada ao profissional.

pedagógica simultaneamente, numa ação tecnicista em virtude da militarização escolar (DOMINGUES, 2014; SOARES, 2012). Por volta de 1980, a sede por democracia e as Diretas Já desencadearam críticas acerca dos papéis dos especialistas, a fim de eliminar seus cargos, algo que se concretizou em alguns casos. Já na década de 1990, a LDB nº 9.394/96 resgatou a supervisão pedagógica, ao prever a formação de especialistas nos cursos de Pedagogia em nível de complementação ou pós-graduação, a fim de promover a formação em serviço. De acordo com essa lei, “o coordenador é aquele que contextualiza, auxilia, pesquisa, coordena as atividades pedagógicas em parceria com os professores” (SOARES, 2012, p. 77).

No estado de São Paulo, a história da coordenação pedagógica é antiga: nas Escolas Experimentais e nos Ginásios Vocacionais (1960); nas Escolas Técnicas (1970); no Projeto reestruturação técnico-administrativa e pedagógica do ensino de 1º e 2º graus na rede estadual, no período noturno, nos Centros Específicos de Formação do Magistério e no Ciclo Básico (1980); nas Escolas-Padrão (1990). Com a Resolução nº 28/96, a função foi universalizada no estado com a coordenação por períodos, ou seja, um profissional por escola. Desde 2008, estabeleceu-se a coordenação por segmentos e uma gratificação para a função. É válido destacar que, inicialmente, o trabalho de coordenação foi exercido por orientadores educacionais. Assim, o profissional denominado “orientador pedagógico” trabalhava em parceria com o orientador educacional, até que as duas funções se fundiram na “orientação pedagógica educacional”. A figura do “professor coordenador pedagógico” surgiu apenas, em 1996 (ALMEIDA, 2012a, 2012b; DOMINGUES, 2014; FERNANDES, 2004).

No Distrito Federal, também se estabeleceu a coordenação por período. Entretanto, o professor coordenador acumulava o cargo e a função, pois não era dispensado da regência de classe. Só a partir de 1997, o profissional passou a atuar 40 horas exclusivamente na função de coordenação pedagógica, o que possibilitou o aproveitamento máximo do tempo de planejamento e da formação contínua do docente na escola.

No âmbito da legislação vigente, vale destacar a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que ao regulamentar o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, reconhece a função de coordenação pedagógica no § 2º, do art. 2º:

Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e **coordenação educacionais**, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional. (BRASIL, 2008, grifo nosso)

Além da questão salarial e do reconhecimento da coordenação, a referida lei também garante a formação em serviço, mesmo que implicitamente, pois determina apenas dois terços da carga horária de trabalho dos professores em regência de classe, subentendendo que os 33% restantes sejam destinados a estudos, reflexões, planejamentos e avaliações junto aos pares (FRAIDENRAICH, 2013).

Já a Portaria nº 15, de 11 de fevereiro de 2015, aprova o “Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal”, direcionando as ações das escolas, inclusive no que diz respeito à organização das atividades profissionais. A coordenação pedagógica, segundo o art. 119 desse documento, é um momento e um espaço de formação contínua e reflexões acerca dos processos de ensino e aprendizagem, a fim de orientar, planejar e acompanhar as ações didáticas e pedagógicas, dando apoio ao projeto político pedagógico (PPP) (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Por sua vez, as atribuições do coordenador pedagógico são listadas, no art. 120:

- I- elaborar, anualmente, Plano de Ação das atividades de Coordenação Pedagógica na unidade escolar;
- II- participar da elaboração, da implementação, do acompanhamento e da avaliação do Projeto Político Pedagógico - PPP da unidade escolar;
- III- orientar e coordenar a participação docente nas fases de elaboração, de execução, de implementação e de avaliação da Organização Curricular;
- IV- articular ações pedagógicas entre os diversos segmentos da unidade escolar e a Coordenação Regional de Ensino, assegurando o fluxo de informações e o exercício da gestão democrática;
- V- divulgar e incentivar a participação dos professores em todas as ações pedagógicas promovidas pela SEEDF;
- VI- estimular, orientar e acompanhar o trabalho docente na implementação do Currículo da Educação Básica e das Orientações Pedagógicas da SEEDF, por meio de pesquisas, de estudos individuais e em equipe, e de oficinas pedagógicas locais, assegurando a Coordenação Pedagógica como espaço de formação continuada;
- VII- divulgar, estimular e apoiar o uso de recursos tecnológicos no âmbito da unidade escolar;
- VIII- colaborar com os processos de avaliação institucional, articulando os três níveis de avaliação, com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem e recuperação dos rendimentos/desempenho escolar. (Ibid., p. 13)

É importante ressaltar, que o referido documento também responsabiliza a equipe gestora pelo planejamento, realização e avaliação do espaço-tempo da coordenação pedagógica (art. 121). Se por um lado isso indica parceiros do coordenador pedagógico, por outro lado, favorece o imbricamento das funções de supervisão e coordenação, ao incluir ações pedagógicas nas atribuições do supervisor (art.14). Apesar disso, o Regimento deixa

claro, no inciso VI, do art. 120, que a formação contínua do docente no espaço-tempo da coordenação pedagógica é atribuição do professor coordenador.

Por fim, vale considerar a Portaria nº 284³, de 31 de dezembro de 2014, que dispõe, dentre outros, sobre os quantitativos e requisitos para a atuação dos Coordenadores Pedagógicos Locais, aos servidores das escolas públicas do Distrito Federal. Para a presente pesquisa, interessa desse documento, o art. 16 que ratifica as atribuições do coordenador pedagógico constantes no Regimento Escolar. Também o art. 17, que expressa os requisitos para o exercício da função, dentre os quais destaca-se a eleição pelos pares, o mínimo de 3 (três) anos de exercício em sala de aula e a exigência de habilitação compatível com a etapa/modalidade atendida na escola (incisos II, III e V). O art. 22, que determina o início do exercício da função no 2º bimestre letivo. E o art. 26, que assegura 1 (um) Coordenador Pedagógico Local de 40 (quarenta) horas semanais para todas as unidades escolares, independente do número de turmas e, no § 1º, incisos de I a IV, acréscimos de acordo com o número de turmas de cada escola.

Ao verificar estudos⁴ sobre a temática, Domingues (2014) identifica mesmo que implicitamente, alguma semelhança entre a atuação do supervisor e do coordenador pedagógico, sobretudo, na capacitação profissional realizada na escola. O supervisor articulava os aspectos pedagógicos e administrativos e o coordenador passou a articular as interações pedagógicas, no intuito de acompanhar o trabalho dos professores e organizá-lo para a aprendizagem discente. Logo:

De algum modo, o sistema sempre criou uma forma de acomodar, entre as muitas tarefas desenvolvidas pelos profissionais da Educação (inspetores, supervisores, diretores, professores), atividades relativas à coordenação pedagógica que, por algum tempo, foi exercida genericamente por diversos educadores. (Ibid., p. 24)

Nesse contexto histórico, para a autora supracitada, o papel do coordenador pedagógico vem ganhando um novo sentido. Hoje, a figura do coordenador encontra-se propagada pelo Brasil, de modo que, aumentaram suas demandas de trabalho e as investigações sobre seu exercício. No entanto, muitas vezes essa atividade é realizada por profissionais sem formação específica, com pouca experiência docente e sem meios

³ A Portaria nº 284/2014 causou polêmica no início do ano letivo de 2015 e, na opinião de muitos, trouxe prejuízos para a rede pública de ensino do Distrito Federal. De acordo com a estimativa do Sindicato dos Professores – SINPRO/DF foram perdidos cerca de 400 coordenadores pedagógicos, em comparação ao ano anterior. Além de não haver liberação desses profissionais até o término do primeiro bimestre, o que acabou por desarticular o trabalho pedagógico da rede.

⁴ Domingues (2014) analisou os estudos de Fusari (1997), Garcia (1997) e Salvador (2000).

apropriados, devido às contingências das condições de trabalho nos diferentes estados, municípios e no Distrito Federal. Tais condições geram uma compreensão difusa da função e uma pluralidade de critérios para seu exercício. Resta compreender, portanto, quais implicações esses fatos terão na constituição da identidade profissional do coordenador pedagógico.

1.2. A construção da identidade profissional

Como foi possível perceber no texto anterior, historicamente o coordenador pedagógico foi visto como supervisor do trabalho docente ou como orientador educacional (a exemplo de São Paulo), o que desencadeou um conjunto de expectativas de alunos, pais, professores e até mesmo da direção, em torno de suas funções (DOMINGUES, 2014).

Na visão de diretores e professores, as atribuições do coordenador pedagógico são múltiplas e diversas, abrangendo questões pedagógicas e administrativas, ligadas a variados grupos (gestores, professores, pais e alunos). Esta visão contribui na construção da identidade desse profissional. Por outro lado, a imagem que o próprio profissional faz de si, também interfere em suas ações, que por sua vez, reforçam essa imagem como identidade profissional. Porém, as identidades assumidas pelo profissional não são permanentes, pois se transformam constantemente nas interações de trabalho (PLACCO; SOUZA, 2012b).

Segundo Claude Dubar (1997 apud PLACCO; SOUZA, 2012b), a identidade profissional se constitui no trabalho cotidiano, a partir de dois processos: o biográfico e o relacional. O primeiro diz respeito ao sujeito, ou seja, abrange sua história, memórias, experiências, concepções e afetos pessoais, dentre outros. Já o segundo diz respeito ao social, isto é, envolve as relações com o meio social e físico, principalmente, em relação às características atribuídas ao profissional por este meio. Entretanto, na constituição identitária, esses dois processos interagem continuamente e se caracterizam como tensão infundável.

Dessa forma, Placco e Souza (2012b) defendem que no complexo processo de construção da identidade profissional do coordenador pedagógico, deve-se considerar o contexto mais amplo, no qual está inserido, ou seja, a escola, a comunidade, as famílias, as condições de trabalho, a legislação, as políticas educacionais, a situação econômica, etc. para não correr o risco de atribuir ao mesmo a culpa pelos problemas da educação.

Ainda que exista, no Brasil, uma concordância acerca das atribuições do coordenador pedagógico, o estatuto dessa função permanece desordenado, pois não há uma unidade que organize os diferentes aspectos de sua atuação e que estabeleça sua profissionalidade (DOMINGUES, 2014). O fato de a função ser recentemente normatizada, as mudanças nos cursos de formação inicial específica (no âmbito da graduação)⁵ e a falta de uma formação contínua que favoreça o desenvolvimento de habilidades específicas à função, fazem com que os coordenadores pedagógicos recorram a suas experiências como docentes na constituição de sua identidade profissional (DOMINGUES, 2014; PLACCO; SOUZA, 2012b).

Em suas pesquisas, Almeida (2012b), André e Vieira (2012), Cunha e Prado (2012), Fernandes (2004), Placco e Souza (2012b), Santos e Oliveira (2014), identificam que o coordenador pedagógico, no cotidiano, costuma atender às emergências da escola e seus atores, sem um campo específico de atuação. Numa ação que, com frequência, mostra-se “desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética...” (PLACCO, 2012, p. 47). Por não ter a quem delegar a execução de tarefas (funcionários ou estagiários), o coordenador destina boa parte de seu tempo à resolução de problemas corriqueiros, como: telefonemas aos pais; entrega de materiais a professores etc. Assim, as condições de trabalho adversas contribuem para o desvio de função que, por sua vez, dificulta a definição da identidade, território e espaço de atuação do profissional.

[...] observa-se que o coordenador pedagógico acentua em suas atividades as dimensões relacionais e articuladoras, dimensões valorizadas por ele e pelos demais na escola, definidoras do modo como ele próprio se define e como é definido pelos outros de suas relações. Nesse sentido, ao assumir atribuições diversas e por vezes contraditórias, revela uma identidade de solucionador de problemas, “apagador de incêndios”, recebendo, em contrapartida, demandas a ela relacionadas, num movimento dialético de atribuição e pertença, base da constituição de sua identidade profissional (PLACCO; SOUZA, 2012b, p. 17).

Assim, sobrecarregado pelas demandas da escola e dos seus agentes, o coordenador pedagógico encontra dificuldades para cumprir suas atribuições. Segundo Lima e Santos (2007), o profissional sente-se perdido, sem saber quem é, qual é seu papel e quais são seus objetivos, isso favorece seu afastamento das questões pedagógicas para a aproximação das questões administrativas, numa burocratização do seu trabalho.

⁵ A LDB 9.394/96 promoveu o debate acerca da formação oferecida nos cursos de Pedagogia, sobretudo pela separação explícita, no art. 64, entre formar o docente e o especialista em educação, a saber: “A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.” (BRASIL, 1996).

A função primeira do coordenador pedagógico é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição, tarefa de importância primordial e de inegável responsabilidade e que encerra todas as possibilidades como também os limites da atuação desse profissional. Quanto mais esse profissional se voltar para as ações que justificam e configuram a sua especificidade, maior também será o seu espaço de atuação. Em contrapartida, o distanciamento dessas atribuições seja por qual motivo for, irá aumentar a discordância e desconhecimento quanto às suas funções e ao seu papel na instituição escolar. (PIRES, 2004, p.182 apud SANTOS; OLIVEIRA, 2014, p. 7).

A falta de tempo para realizar tantos trabalhos importantes dentro da escola gera exaustão e frustração no coordenador, que fica dividido entre o desejo de acolher as demandas imediatas e o desejo de planejar, acompanhar, apoiar e avaliar o trabalho coletivo, como afirmam Almeida (2012b) e Placco (2012). Embora tente realizar um trabalho significativo, o coordenador é levado a superar os entraves impostos pelas condições de trabalho desfavoráveis a que é submetido, como a sobrecarga de tarefas (papéis sociais que não cabiam às escolas anteriormente), que inviabiliza ações vinculadas à articulação do trabalho coletivo. “A pressão para a realização de novas tarefas que estão sendo assumidas pelas escolas se dá em um contexto profissional em que as condições de trabalho não foram modificadas para garantir que as inovações sejam realizadas com sucesso.” (FERNANDES, 2004, p.10).

Parafraseando Dourado (2007), a história das políticas educacionais brasileiras é marcada pela lógica da interrupção, na qual as políticas federais sobressaem às políticas locais (dos estados, municípios e do Distrito Federal), gerando um contexto de sobreposição e/ou fragmentação de programas e ações que, por vezes, limitam-se ou contradizem-se. Percebe-se, portanto, a necessidade de maior organização entre as políticas, programas e ações.

Trata-se de um cenário ambíguo, no qual um conjunto de programas parece avançar na direção de políticas com caráter inclusivo e democrático, enquanto, de outro lado, prevalece a ênfase gerencial, com forte viés tecnicista e produtivista, que vislumbra nos testes estandardizados a naturalização do cenário desigual em que se dá a educação brasileira. (Ibid., p. 928)

Neste momento de efervescência das políticas e dos programas educacionais e incorporação de novas tarefas às instituições educacionais, há o reconhecimento da importância do coordenador na gestão do trabalho pedagógico, entretanto, esse profissional precisa demarcar melhor seu espaço de trabalho, para não ficar sujeito às casualidades do cotidiano escolar. É necessário desmascarar as “caricaturas” historicamente atribuídas ao coordenador, para que ele possa criar um modo de coordenar e formar professores.

No sentido de aperfeiçoar e organizar as ações do coordenador pedagógico, Placco (2012, p. 48) propõe uma reflexão acerca do seu cotidiano, a partir dos conceitos de “importância, rotina, urgência e pausa”⁶. A autora sugere que o coordenador transforme as urgências em rotinas, antecipando os comportamentos e ações necessários para responder às eventualidades; que comprometa os educadores com as ações de importância, assegurando um planejamento que valorize o PPP; e ainda que reconheça a necessidade de pausas, transformadas em encontros de diálogos, trocas e parcerias entre os agentes da escola.

Nesse âmbito, de superação das dificuldades e construção da identidade profissional, há que se considerar ainda a questão dos saberes necessários à função de coordenador pedagógico. Saberes estes que são organizados por Soares (2012, p. 87)⁷, em três grupos: “saberes da formação profissional”, “saberes da experiência” e “saberes do conhecimento”. E caracterizados por André e Vieira (2012, p. 23), como “plurais, heterogêneos e interconectados”, recompostos constantemente na atuação cotidiana do coordenador. Sendo que o saber fundamental ocorre quando o profissional reflete sobre suas ações, redirecionando-as, tal qual Placco (2012) sugere, organizando rotinas e interrompendo urgências se necessário. Entretanto, alertam: para que o coordenador não fique perdido em meio às emergências diárias, faz-se necessário compreender sua função de articulador do PPP, num processo de formação continuada do docente, o que requer cuidar da própria formação.

1.3. A formação contínua dos professores na escola

A função de coordenador pedagógico tem sido cada vez mais relacionada à formação contínua dos professores na escola, situação que vem se solidificando administrativamente e institucionalmente (DOMINGUES, 2014).

São profícuas as pesquisas que indicam a escola como *locus* de formação docente, sobretudo pelo convívio com a prática educativa, propiciando a reflexão sobre a ação. Autores como Almeida (2015), Bruno e Christov (2015), Campos e Aragão (2012), Domingues

⁶ Ao utilizar os conceitos de “importância, rotina, urgência e pausa”, Placco (2012) está recorrendo aos pensamentos de Gonçalves (1995) e Matus (1991).

⁷ Soares (2012) classifica os saberes do coordenador pedagógico, a partir dos estudos de Zibetti e Souza (2008). ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Apropriação e mobilização de saberes na prática: contribuição para a formação de professores**. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 33, n. 2, p. 247-262, maio/ago. 2008.

(2014), Franco (2015), Fusari (2015), Garrido (2015), Geglio (2012b), Placco (2012) e outros têm respaldado essa ideia. Domingues (2014), refletindo sobre o tema afirma que:

A formação na escola ganha sentido por ser nela onde se desenvolve o currículo de formação do aluno; é onde as dificuldades de ensino e de aprendizagem manifestam-se. Na escola são mobilizados saberes, tradições e conhecimentos científicos e pedagógicos, tudo isso permeado pela prática. Ela ainda favorece a troca de experiência que representa a partilha de saberes, e promove o caminho para a produção de conhecimentos reflexivos e pertinentes à atuação dos professores. Por fim, a escola inclui-se no contexto de formação do docente em virtude das mudanças no campo do conhecimento que tem valorizado a epistemologia da prática, os processos de autoformação, os investimentos educativos nas situações profissionais e a autonomia dos estabelecimentos de ensino. (DOMINGUES, 2014, p. 14)

Nesse sentido, Geglio (2012b), refere-se à escola como um meio consequente para a capacitação contínua do docente, um contexto autêntico para a promoção desse exercício que, ocorre com e no coletivo dos pares, junto com o coordenador pedagógico. Para o autor, ainda que a formação continuada possa ocorrer de diversos modos e em diferentes lugares, ao longo da vida profissional do professor, ela também pode e precisa acontecer no próprio ambiente de trabalho, com a assistência e instigação do coordenador.

Parto da compreensão de que o coordenador pedagógico exerce um relevante papel na formação continuada do professor em serviço, e esta importância se deve à própria especificidade de sua função, que é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição. (Ibid., p. 115)

Todavia, para que o coordenador pedagógico exerça seu papel de agente da formação contínua do docente na escola, sua ação precisa estar vinculada ao PPP e ser alvo de reflexão dos membros da equipe escolar (pais, alunos, professores, direção e demais funcionários), de forma que, garantidas as condições mínimas de tempo e lugar, o trabalho do coordenador realce o projeto de gestão e de formação construído coletivamente pela comunidade escolar (ANDRÉ; VIEIRA, 2012; DOMINGUES, 2014; PLACCO, 2012).

Assim, Geglio (2012b) e Souza (2012) entendem que a atuação do coordenador pedagógico se efetive de maneira positiva no contexto da coletividade, ou seja, com o grupo de professores. Entretanto, Geglio (2012b) aponta que por vezes, o coordenador pedagógico pode identificar a necessidade, ou ser solicitado a atuar individualmente com um determinado professor, porque o professor não deseja expor a si mesmo ou o seu problema no grupo, ou porque há problemas pessoais envolvidos no contexto do trabalho pedagógico e, por concepção ética, o coordenador encaminhe o caso de modo particularizado. De qualquer

forma, seja no individual ou no coletivo, sua contribuição tem como perspectiva de ação os processos de ensino e aprendizagem, isto é, está restrita ao âmbito didático-pedagógico.

O coordenador pedagógico, então, se reúne com a equipe de professores da escola para debater problemas e questões pedagógicas, assumindo o papel de mediador. De acordo com os pressupostos da psicologia histórico-cultural de Vygotsky, “mediação é o processo que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens” (PLACCO; SOUZA, 2012a, p. 49). Nesses termos, o coordenador como mediador

[...] é o profissional que deve ter acesso ao domínio das produções culturais gerais e específicas da educação, sobretudo as relativas ao ensino e à aprendizagem, apresentando-as aos professores, debatendo-as, questionando-as, com o intuito de transformar o modo como os professores pensam e agem sobre e com elas. (Ibid., p. 51)

Além deste, Geglio (2012b, p. 117) aponta outros papéis assumidos pelo coordenador pedagógico: “de interlocutor, de orientador, de propositor, de investigador do grupo e com o grupo”. Segundo o autor, tal dinâmica acontece nos “encontros coletivos”⁸ com os docentes, em reuniões diárias, semanais, quinzenais ou até mesmo mensais, mas que são ricos momentos de discussão acerca das questões referentes ao contexto escolar. Logo, cabe ao coordenador, numa atitude de coletividade e parceria, conduzir o processo, propor, orientar, participar, discutir, informar, ouvir, indicar ações, assumir e partilhar compromissos com os docentes, exercendo uma posição de liderança.

Franco (2015) destaca ainda, o papel do coordenador pedagógico junto ao professor iniciante. Segundo o autor, o professor iniciante deve apoderar-se de seu plano de aperfeiçoamento, com o acompanhamento do coordenador, a fim de superar os dilemas (incertezas, desapontamentos, angústias e até desânimo) que eventualmente surgem no início da profissão. Desse modo, individualmente, o coordenador pode promover reflexões acerca das dificuldades encontradas pelo professor, sugerindo livros e textos, disponibilizando informações sobre a escola e a rede. É essencial ainda, organizar reuniões coletivas para estudo de teorias e trocas de experiências (do professor iniciante com outros professores da escola), no intuito de ajudá-lo no trabalho pedagógico e estabelecer a conexão entre tais teorias e o cotidiano escolar. Sempre baseado numa relação solidária e confiante.

⁸ No Distrito Federal, esses encontros são chamados de Coordenações Coletivas e acontecem uma vez por semana, a priori nas quarta-feiras. As Coordenações Coletivas estão previstas na Portaria nº 284/2014 e asseguradas, implicitamente, na Lei nº 11.738/2008, como já mencionado em outras linhas deste referencial.

Não obstante, Domingues (2014) alerta que, as reformas educacionais, as mudanças políticas e sociais e as novas tecnologias exigem dinâmicas singulares dependendo do currículo, espaço, tempo e comunidade atendida, demandando adaptações por parte da escola e seus agentes. É necessário, portanto, que o coordenador esteja sensível a isso, já que até certo ponto, tal dinâmica conduz a formação necessária ou mostra as necessidades dos professores. A atual concepção de gestão democrática⁹ da escola, por exemplo, requer inovações no funcionamento, organização e, sobretudo, esforços para o autodesenvolvimento profissional. Assim, a coordenação pedagógica “passa a ser entendida não mais como uma atividade meramente técnica e burocrática, mas como uma prática intelectual que se modifica em decorrência do tempo histórico...” (Ibid., p. 17).

Sobre a formação continuada do próprio coordenador, é importante esclarecer que a mesma ocorre no cumprimento de seu papel na formação contínua do docente, “ou seja, à medida que ele contribui para a formação do professor em serviço, ele também reflete sobre sua atuação e, conseqüentemente, está realizando a sua autoformação continuada” (GEGLIO, 2012b, p. 118). Por sua vez, Garrido (2015) advoga que o coordenador também precisa de seu próprio espaço formador, para encontro com seus pares, onde possa refletir sobre sua prática, trocar experiências, compartilhar suas dificuldades e angústias, para o crescimento profissional e o exercício pleno de suas funções de formador e de promotor do PPP.

Quanto à formação inicial do profissional, autores como Domingues (2014) e Soares (2012) afirmam que acontece normalmente nos cursos de Pedagogia e constataram que tal formação tem se mostrado, até certo ponto, “ineficiente” em seu propósito. Segundo Soares (2012), os conhecimentos advindos da mesma não são específicos da coordenação pedagógica, contudo, fornecem uma visão ampla do trabalho escolar e são úteis para a atuação do profissional. Para ele, os professores encontram-se numa situação semelhante à dos coordenadores em termos de formação. Em contrapartida, Domingues (2014) defende a criação de uma formação inicial específica para o coordenador, na qual não sejam separados os aspectos administrativos dos pedagógicos.

Ao meu ver, para se atingir níveis mínimos desejáveis de qualidade da formação, ou se forma um bom professor ou um bom “gestor” ou *coordenador pedagógico* [...]. Não é possível formar todos esses profissionais num só curso, nem essa solução é aceitável “epistemologicamente” falando. A se manter um só currículo, com o mesmo número de horas, teremos um arremedo de formação profissional, uma

⁹ No Distrito Federal, a gestão democrática é estabelecida pela Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012, visando garantir participação e decisão coletivas.

formação aligeirada, dentro de um curso inchado. (LIBÂNEO, 2002, p. 84 apud DOMINGUES, 2014, p. 32, grifos da autora)

Por fim, mas não menos importante, Domingues (2014) e Soares (2012) acreditam que a formação continuada na escola é atribuição do coordenador pedagógico, porém, não constitui compromisso privativo desse profissional. Os autores reconhecem nos gestores (diretor e supervisor) os “parceiros” que podem e precisam apoiar o coordenador no trabalho de aperfeiçoamento profissional em serviço. Assim, é necessário considerar os diferentes agentes, “que, ao desenvolverem um trabalho conjunto e partilhado, asseguram que a organização escolar torne-se um ambiente de aprendizagem também para professores, um espaço/tempo de reflexão e de organização de novas práticas” (DOMINGUES, 2014, p. 101).

Em suma, longe de constituir apenas uma transferência do ambiente formativo, para a autora supracitada, a formação contínua do professor na escola consiste numa oportunidade de ação rumo a um novo conceito de formação docente. Segundo a autora, numa escola democrática com projetos inclusivos a capacitação exige articulações diferentes do coordenador, como um acordo didático que considere a diversidade presente na escola. Do mesmo modo, o currículo interfere na formação, pois nem sempre o discurso dos professores corresponde à prática observada. Essas questões serão aprofundadas nas seções seguintes.

2. O Currículo

2.1. O que é currículo?

De acordo com Goodson (2012, p. 31), o termo currículo é oriundo da palavra latina *scurrere* que significa “correr”, reportando-se a “curso”. Para o autor, devido à etimologia, “o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado”. Assim, contexto e construção sociais não são considerados problemas, de modo que o poder é colocado nas mãos daqueles que criam o curso. O autor esclarece que o vínculo entre currículo e prescrição foi firmado desde cedo, sobrevivendo e fortalecendo-se com o passar do tempo. Esse fortalecimento deu-se, em parte, pelo surgimento de “padrões sequenciais de aprendizado” funcionalizando o currículo de acordo com a forma estabelecida.

Segundo Lopes e Macedo (2011) e Moreira (2012), no decorrer da história do ensino formalizado, estudos curriculares têm conceituado currículo de diversas formas e muitos desses conceitos perpassam o que tem sido entendido como currículo no dia a dia das escolas. Todavia, esses autores conseguem identificar uma ideia comum a tudo que tem sido denominado currículo: a noção de que envolve a apresentação de conhecimentos e a organização (prévia ou não) de experiências de aprendizagem realizadas por professores e/ou redes de ensino, de modo a favorecer a assimilação desses conhecimentos, isto é, efetivar o processo educativo. Assim, o currículo pode ser

[...] definido como as experiências de aprendizagem planejadas e guiadas e os resultados de aprendizagem não desejados formulados através da reconstrução sistemática do conhecimento e da experiência sob os auspícios da escola para o crescimento contínuo e deliberado da competência pessoal e social do aluno. (TANNER, 1975, p. 45 apud LOPES; MACEDO, 2011, p. 20)

Para Moreira (2012), o currículo tem sido construído ao longo da história, sofrendo transformações em suas definições de acordo com as diferentes culturas e sociedades. Portanto, não é possível definir currículo por meio de algo que lhe seja característico intrinsecamente, mas somente por acordos acerca dos sentidos dessa expressão, de modo parcial e historicamente situado (LOPES; MACEDO, 2011).

Recentemente, as teorias curriculares têm sido apresentadas sob distintas formas e por vários autores, tais como Lopes e Macedo (2011), Malta (2013), Moreira (2012), Schmidt (2003). Na presente pesquisa, será considerada a classificação de Silva (2007 apud MALTA, 2013), na qual as teorias são divididas em três categorias: tradicionais, críticas e pós-críticas.

De acordo com Malta (2013, p. 344), “as diferentes teorias do currículo se diferenciam, [...], pela ênfase que dão à natureza da aprendizagem, do conhecimento, da cultura, da sociedade, enfim, à natureza humana.” Segundo a autora, as teorias tradicionais buscam a objetividade, a neutralidade e a cientificidade. Já as teorias críticas afirmam que não podem apresentar tais características, uma vez que envolvem “relações de poder” e preocupam-se com as ligações entre “saber, identidade e poder”. Para Pena (2015), as teorias pós-críticas também discordam das tradicionais, porém, vão além da questão das classes sociais, focando no indivíduo.

As teorias tradicionais datam do início do século XX e foram representadas, principalmente, por Bobbitt. Baseado no Taylorismo (que valorizava a eficiência), Bobbitt recomendava que a escola fosse tratada como uma empresa. Assim, o currículo era entendido

como algo meramente burocrático e mecânico, onde se listavam os conteúdos, que deveriam ser transmitidos pelos docentes e repetidos (memorizados) pelos discentes. Com o apoio de outros estudiosos, tais ideias influenciaram a educação de vários países, inclusive o Brasil, até 1980 (MALTA, 2013; MOREIRA; SILVA, 2011; PENA, 2015; SCHMIDT, 2003).

As teorias críticas, com base nas concepções marxistas, procuraram compreender o papel do currículo. Elas sofreram influência de estudiosos da Nova Sociologia da Educação (NSE), sobretudo Althusser. Nos anos de 1960, com a propagação dessas teorias, a escola e a educação passaram a ser vistas como instrumentos de reprodução das desigualdades geradas na sociedade capitalista, pois o currículo estaria baseado na cultura dominante e serviria aos seus interesses. Contudo, para essas teorias, a função do currículo era abrigar uma estrutura crítica e libertadora que favorecesse as classes populares. Dessa forma, o currículo era entendido como espaço de luta e defesa dos movimentos sociais e culturais (Ibid.).

Portanto, “ideologia, cultura e poder, em suas relações com o currículo, são assim conceitos centrais e que sintetizam as preocupações e problemáticas da teorização educacional crítica” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 39). Não obstante, existem outras questões importantes que ampliam esses conceitos. Dentre muitos que poderiam ser considerados, sobressai-se o conceito de “currículo oculto”, definido por Philip Jackson e reformulado por Michael Apple. Apple acreditava que por trás do currículo formal e do que realmente ocorre na escola, há um currículo oculto, no qual se escondem as “relações de poder” que embasam as escolhas curriculares, tanto no que concerne ao conhecimento como em relação aos procedimentos nas ações curriculares cotidianas (LOPES; MACEDO, 2011; MOREIRA, 2012; MOREIRA; SILVA, 2011). Quanto à utilização do conceito:

[...] Apesar de certa banalização decorrente de sua utilização frequente e fácil, ele continua importante na tarefa de compreender o papel do currículo na produção de determinados tipos de personalidade. Entretanto, ao atribuir a força e o centro desse processo àquelas experiências e àqueles “objetivos” não explícitos, o conceito também contribui para, de certa forma, “absolver” o currículo oficial e formal de sua responsabilidade na formação de sujeitos sociais. É necessário reintegrar o currículo oficial à análise do papel do currículo na produção e reprodução cultural e social, ao lado, evidentemente, do currículo oculto. (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 39-40)

Por sua vez, as teorias pós-críticas foram promovidas nos anos de 1970 e 1980 (expandindo-se pelo Brasil na década de 1990), embasadas na fenomenologia, no pós-estruturalismo e no multiculturalismo. Além da realidade social, essas teorias buscaram compreender os estigmas culturais e étnicos, como a orientação sexual, a raça, o gênero e outros elementos que compõem a diversidade humana, no intuito de incluir socialmente os

grupos marginalizados. Para elas, o currículo tradicional era legitimador dos preconceitos socialmente estabelecidos. Defendiam, portanto, que a função do currículo era adaptar-se ao contexto dos alunos, a fim de que pudessem apreender na convivência o respeito às diferenças. Além disso, por influência do pós-estruturalismo, o currículo passou a entender o conhecimento como algo incerto, isto é, que se transforma de acordo com o tempo e o espaço (MALTA, 2013; MOREIRA; SILVA, 2011; PENA, 2015; SCHMIDT, 2003).

A partir das teorias descritas é possível compreender a importância do currículo na organização do trabalho pedagógico, bem como seu papel político (MALTA, 2013). Para Moreira e Silva (2011), o currículo não é atemporal, tampouco desinteressado na transmissão do conhecimento. Nesse sentido, Schmidt (2003) o considera como o fundamento dos sistemas de ensino e o principal elemento do PPP, na medida em que viabiliza o ensino e a aprendizagem, de modo que as transformações educacionais só têm efeito se vierem acompanhadas de uma reconcepção curricular.

Segundo Lima (2007, p. 18, grifo da autora), “um currículo que se pretende democrático deve visar à humanização de **todos** e ser desenhado a partir do que não está acessível às pessoas.” Para a autora, todo currículo implica em opções que podem ou não favorecer o processo de humanização, logo, não há currículo ingênuo. De acordo com ela, para um currículo favorecer a formação humana é necessário ser historicamente situado, introduzir novos conhecimentos e estar a serviço da diversidade, ou seja, incluir todos no acesso ao conhecimento e à cultura.

[...] A escola é um espaço de ampliação da experiência humana, devendo, para tanto, não se limitar às experiências cotidianas da criança e trazendo, necessariamente, conhecimentos novos, metodologias e as áreas de conhecimento contemporâneas. O currículo se torna, assim, um instrumento de formação humana. (Ibid., p. 19, grifo da autora)

Nessa direção, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) implementa, desde 2014, o Currículo em Movimento da Educação Básica pautado nas concepções de educação integral e humanização. Embasado ora nos pressupostos das teorias críticas, ora nos pressupostos das teorias pós-críticas, esse currículo busca por meio da interdisciplinaridade, a emancipação pelo conhecimento, o respeito, a tolerância e a análise das diferenças, tendo como eixos transversais: “educação para a diversidade, educação para a cidadania, educação para a sustentabilidade e educação para e em direitos humanos” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 22). A esta pesquisa interessa a relação com a diversidade.

2.2. Currículo e diversidade no contexto escolar

No decorrer da história da humanidade, a diferença foi considerada negativa, entendida como um desvio, numa visão depreciativa e distorcida, muitas vezes justificando a discriminação e o preconceito nas práticas sociais. Contudo, na atualidade a expressão diversidade tem assumido um aspecto positivo, como luta em prol dos direitos das pessoas e/ou grupos socialmente marginalizados, isto é, excluídos (BORGES et al., 2015).

Mas o que é diversidade e quais questionamentos ela faz ao currículo?

Etimologicamente, o termo diversidade significa diferença, dessemelhança, heterogeneidade, desigualdade. A diversidade está relacionada, a um só tempo, à diferença de padrões, saberes e culturas hierarquizadas e à desigualdade econômica. Esse atributo nos leva a alguns grupos excluídos que, historicamente, têm vivenciado a desigualdade em virtude de suas diferenças dos padrões preestabelecidos: mulheres, **pessoas com deficiências**, negros, povos indígenas, população LGBT, quilombolas, pessoas do campo e pobres, entre outros. (DISTRITO FEDERAL, 2014c, p. 40, grifo nosso)

Para Gomes (2007, p. 17), “a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças”. Essa construção está para além das características físicas, pois está associada às relações de poder, aos processos de dominação e colonização. Dessa forma, ao tratar a diversidade, seja cultural, seja biológica, deve-se considerar as lutas sociais, as desigualdades e a construção das identidades. Nesse sentido, a autora acredita que:

A diversidade indaga o currículo, a escola, as suas lógicas, a sua organização espacial e temporal. [...] Assumir a diversidade é posicionar-se contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação. É entender a educação como um direito social e o respeito à diversidade no interior de um campo político. (Ibid., p. 41)

Historicamente, o ensino público brasileiro vem atendendo parcialmente a população, uma vez que se concentra na área urbana e obedece a uma “matriz cultural eurocêntrica”, favorecendo a discriminação e excluindo socialmente determinados grupos (DISTRITO FEDERAL, 2014c, p. 40). No entanto, a partir de meados do século XX, demandas dos movimentos sociais, em busca do respeito à diferença, começaram a se consolidar. Assim, é possível identificar avanços nas leis, nas políticas educacionais e na produção teórica, a revisão dos currículos e das formações docentes (BORGES et al., 2015; GOMES, 2007).

De acordo com Jung (2015), nesse tempo de constantes mudanças, um processo educativo que exclui o indivíduo em virtude de sua condição social, raça/etnia, limitações motoras, nível intelectual etc., não corresponde às expectativas da sociedade atual, portanto, não é eficiente. Se o currículo não atender à diversidade presente na escola, não poderá ter êxito em sua função formadora e produtora de conhecimento. Segundo a autora, relacionar diversidade e currículo requer um “repensar teórico-metodológico” sobre a filosofia presente na escola, a partir das relações nela estabelecida, pois o currículo pode ser instrumento de inclusão ou de exclusão dependendo do modo como é conduzido.

Na direção deste repensar, Moreira (2012)¹⁰ articula a teoria crítica ao pensamento pós-moderno em educação que tem influenciado a nova visão de currículo. Para o autor, o pós-modernismo marca a transformação rumo a condições sociais, que estão reconstruindo o mundo, tanto do ponto de vista social e cultural quanto geográfico, produzindo novos modelos de crítica cultural. Assim, o currículo passa a “ser concebido e interpretado como um todo significativo, como um texto, como um instrumento privilegiado de construção de identidades e subjetividades” (Ibid., p. 15). Para o autor, essa visão abrange o currículo formal (propostas e planos), o currículo em ação (o que de fato acontece na escola) e o currículo oculto (regras não explicitadas, que governam as interações na escola).

Imbuída por ideias semelhantes, a SEEDF reformulou o currículo de Educação Básica, a partir do conceito de diversidade, o que inclui variadas diferenças, tais como: raça/etnia, gênero, sensoriais e motoras, orientação sexual, cultura, classe social etc., ou seja, a diversidade entendida como possibilidade de sobrevivência e adaptação da espécie humana no meio social (DISTRITO FEDERAL, 2014c).

Dessa forma, educar para a diversidade, na prática significaria:

- Reconhecer a existência da exclusão no ambiente escolar.
- Buscar permanentemente a reflexão a respeito dessa exclusão.
- Repudiar toda e qualquer atitude preconceituosa e discriminatória.
- Considerar, trabalhar e valorizar a diversidade presente no ambiente escolar, pelo viés da inclusão dessas parcelas alijadas do processo.
- Pensar, criar e executar estratégias pedagógicas com base numa visão crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história social, política, cultural e econômica brasileira. (Ibid., p. 43)

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (2001), a educação escolar deve tratar a diversidade como principal elemento para a melhoria da qualidade das

¹⁰ Moreira (2012) articula a teoria crítica ao pensamento pós-moderno, a partir das contribuições de Silva (1993), Giroux (1993), McLaren (1993), Burbules e Rice (1993) e Carlson (1995).

práticas educativas. O educador (professor, coordenador etc.) precisa considerar as particularidades de cada aluno, analisar suas condições de aprendizagem e avaliar a eficiência dos procedimentos adotados, estando atento à diversidade. “Trata-se de garantir condições de aprendizagem a todos os alunos, seja por meio de incrementos na intervenção pedagógica ou de medidas extras que atendam às necessidades individuais” (BRASIL, 2001, p. 97).

No que se refere à educação de alunos com necessidades especiais (ANEs)¹¹, Gomes (2007) acredita que importa percebê-los como pessoas que possuem direitos e refletir sobre olhar que a sociedade e a escola têm lhes dado ao longo da história. A construção cultural e histórica da necessidade especial é atravessada por variadas interpretações, muitas vezes, fundamentadas em preconceitos delatados pelos movimentos, que lutam pelo respeito às diferenças. As políticas de educação inclusiva encontram-se nesse campo complexo. Elas são embasadas por conceitos de educação mais democráticos, presentes nas redes de ensino e que ganharam força na última década (BORGES et al., 2015; GOMES, 2007).

[...] A inclusão de toda diversidade e, especificamente, das pessoas com deficiência indaga a escola, os currículos, a sua organização, os rituais de enturmação, os processos de avaliação e todo o processo ensino-aprendizagem. Indaga, sobretudo, a cultura escolar não imune à construção histórica, cultural e social da diversidade e das diferenças. [...] (GOMES, 2007, p. 34)

Nessa perspectiva, para a autora supracitada, a mera inserção física dos ANEs nas instituições de ensino, não é suficiente. Para que a educação inclusiva alcance sua meta educativa, são necessárias transformações curriculares, mudanças na organização e funcionamento das escolas e, sobretudo, reflexões sobre a postura e lógica pedagógicas.

2.2.1. Perspectivas de inclusão no currículo da Educação Infantil

A escola é um lugar privilegiado onde a diversidade se manifesta e a inclusão pode ser concretizada, nas diferentes situações vivenciadas, cotidianamente, por seus diversos

¹¹ A expressão “necessidades especiais” é, aqui, utilizada para designar pessoas com deficiência ou transtorno, tendo em vista que a expressão “necessidades educacionais especiais” é mais abrangente. De acordo com o art. 5º, da Resolução nº 02/2001, alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles que, durante o processo educativo, demonstrarem: “I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagem e códigos aplicáveis; III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.”

agentes. Nesse contexto, a currículo tem o papel de conduzir trabalho pedagógico, por essa razão, ele pode ser considerado “como o movimento da instituição educacional, o reflexo das intenções educativas e o processo organizado para o desenvolvimento das aprendizagens” (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 37). Nessa perspectiva, é essencial que ele seja flexível e acessível, respeitando as diferenças individuais e promovendo efetivas oportunidades de aprendizagem para todos os alunos (Ibid.).

Mittler (2003, p. 145), apresentou o plano britânico para a década de 2000, relaciona três princípios básicos para o planejamento e o ensino do conteúdo curricular, que favoreçam essa aprendizagem: “estabelecer desafios de aprendizagem compatíveis; responder à diversidade das necessidades de aprendizagem dos alunos; superar barreiras potenciais à aprendizagem e à avaliação tanto do aluno como da turma”. Tais princípios apontam para o uso de metodologias diferenciadas consonantes com as capacidades individuais, como resposta às diferentes necessidades dos alunos, ainda que não tenham deficiência (Ibid.).

Não obstante, a educação brasileira coexiste com currículos fechados e inflexíveis. Essa realidade alimentou e ainda alimenta as estatísticas de evasão e repetência, isto é, de fracasso escolar (DISTRITO FEDERAL, 2010). Até que haja nesse país um currículo acessível a todos, pode-se lançar mão da adaptação curricular, uma alternativa legal e viável proposta pelos PCNs. Os PCNs recomendam a utilização do mesmo currículo para todos e alertam para a importância de adequá-lo às necessidades e diferenças de cada aluno. A adaptação curricular, portanto, “é concebida como um elemento dinâmico da educação para todos e tem por objetivo flexibilizar a prática educacional para proporcionar o progresso dos educandos em função de suas necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2003, p. 22).

Este conceito origina-se no pensamento de MANJÓN (1995 apud BRASIL, 2003, p. 22), para o qual é uma “sequência de ações sobre o currículo comum que conduzem à modificação de um ou mais elementos”. Assim sendo, as adaptações abrangem o planejamento e as ações pedagógicas, no intuito de propiciar no contexto comum, o máximo de individualização possível, para os alunos que apresentam necessidades especiais.

No que diz respeito especificamente à Educação Infantil, a Resolução nº 05/2009, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para esta etapa da Educação Básica, prevê em seu art. 9º, a brincadeira e as interações como eixos norteadores do trabalho pedagógico. Dessa forma, no Currículo da Educação Infantil, a SEEDF assume o “educar e cuidar” e o “brincar e interagir” como eixos integradores. Cabe salientar que esses eixos integradores

devem ser associados aos eixos transversais¹². Numa tentativa de contemplar as múltiplas dimensões infantis e de não fracionar os conhecimentos, esse currículo ainda elege uma abordagem por linguagens, são elas: “cuidado consigo e com o outro, interações com a natureza e com a sociedade, linguagem artística, linguagem corporal, linguagem matemática, linguagem oral e escrita e linguagem digital” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 88-89).

Na educação de ANEs, essas linguagens são indispensáveis à promoção da formação integral. Todavia, ainda que o Currículo da Educação Infantil procure o dinamismo e a flexibilidade, provavelmente, isso não bastará para superar as contenções do sistema de ensino ou para atender as particularidades das crianças com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) ou altas habilidades/superdotação. Assim, as adaptações curriculares mostram-se importantes e necessárias (BRASIL, 2003; DISTRITO FEDERAL, 2014b).

As adaptações podem incidir na organização, conteúdos, objetivos, metodologia, avaliação e temporalidade. Elas são classificadas como “muito significativas” e “pouco significativas”, de acordo com o grau de intervenção nos componentes curriculares. Desse modo, as adaptações muito significativas são estratégias para superação de obstáculos no processo de aprendizagem levando em consideração as capacidades do aluno e a complexidade das atividades. Já as adaptações pouco significativas consistem em pequenos ajustes no planejamento do professor e no cotidiano escolar (DISTRITO FEDERAL, 2014a, 2014b, 2010; BRASIL, 2003).

É importante esclarecer que o currículo da Educação Infantil da SEEDF reconhece a adaptação curricular como um direito do discente e um dever do docente e da escola, uma vez que a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, determina no inciso III do art. 8º, que as escolas públicas devem promover na organização das classes comuns as

flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória. (BRASIL, 2001, p. 2)

Ainda, que a referência principal seja o currículo regular, há casos em que o aluno apresenta graves limitações (intelectuais, múltiplas ou TGD), de modo que não pode se beneficiar desse currículo. Logo, deverá ser ofertado o currículo funcional, a fim de atender às

¹² Como mencionado na subseção 2.1, “educação para a diversidade, educação para a cidadania, educação para a sustentabilidade e educação para e em direitos humanos” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 22) são os eixos transversais do Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF.

necessidades práticas da vida. Tal currículo é garantido pelo art. 40º da Resolução nº 01/2009, que no § 1º o define como um “instrumento educacional que viabiliza a integração de estudantes com necessidades educacionais especiais ao meio social, tem o objetivo de desenvolver habilidades básicas que proporcionem autonomia na prática de ações cotidianas”. Dessa forma, engloba habilidades adaptativas referentes ao autorreconhecimento, cuidados pessoais, independência, interação e outras (DISTRITO FEDERAL, 2014a, 2010).

No que diz respeito às adaptações curriculares, é importante mencionar ainda, que as mesmas referem-se às necessidades especiais da criança, independentemente do tipo de turma na qual está inserida, seja uma classe comum inclusiva, turma de integração inversa ou classe especial (DISTRITO FEDERAL, 2014a, 2014b, 2010). Com a Lei nº 3.218/2003, a educação inclusiva¹³ foi expandida para todas as escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, logo, todas as classes comuns da rede são inclusivas e podem receber ANEs. Já a turma de integração inversa foi indicada no art. 2º do Decreto nº 22.912/2002, como outra opção além da classe comum. Ela possibilita uma redução maior do quantitativo de alunos em comparação às classes comuns inclusivas, de acordo com a determinação da estratégia de matrícula vigente. Por sua vez, a classe especial respalda-se no art. 9º da Resolução nº 02/2001. Consiste numa sala de aula adaptada, dirigida por docente especializado e localizada na escola regular para atender, temporariamente, alunos com deficiências ou TGD, cujas necessidades não possam ser devidamente atendidas em outras classes (DISTRITO FEDERAL, 2010).

Muito embora, o docente seja o principal responsável pela adaptação curricular, esta não está restrita à relação professor-aluno, portanto, precisa contar com a participação de todos os profissionais da escola (DISTRITO FEDERAL, 2014b). Nesse âmbito de suporte ao docente, destacam-se os serviços de apoio, que no atual Regimento Escolar da SEEDF são denominados Orientação Educacional, Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) e Atendimento Educacional Especializado / Sala de Recursos¹⁴. De acordo com o

¹³ O acesso e a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas, já haviam sido garantidos pela LDB nº 9.394/96.

¹⁴ Na SEEDF, as salas de recursos funcionam a partir de duas classificações: generalistas e específicas. As generalistas atendem de modo coletivo ou individual, alunos com deficiência intelectual, física, múltipla e TGD. Já as específicas podem ser de três tipos: para alunos com deficiência auditiva, visual ou altas habilidades/superdotação. Por sua vez, o atendimento aos alunos com Transtornos Funcionais, tais como transtorno e déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), transtorno de conduta (TC), distúrbio do processamento auditivo central (DPAC), dentre outros, é realizado mediante o trabalho articulado dos serviços de apoio presentes na unidade escolar (DISTRITO FEDERAL, 2010).

inciso IX, do art. 134, do referido documento, é atribuição do professor da Sala de Recursos “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, e das estratégias que promovem a participação dos estudantes nas atividades escolares” (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 14). Esse texto mostra a importância e a responsabilidade desse profissional junto aos docentes das turmas regulares, na realização das adaptações curriculares. No entanto, enquanto apoio pedagógico da unidade escolar entende-se que o supervisor e o coordenador pedagógico são igualmente importantes nesse planejamento.

Enfim, para o satisfatório atendimento à diversidade dos alunos faz-se necessária uma parceria entre a Educação Especial e a Educação Infantil, pois a troca de experiências pode favorecer a criação de uma gama de conhecimentos e atitudes acerca da educação inclusiva. O sucesso dos ANEs precisa de acolhida, bem como de profissionais engajados na tarefa de compreendê-los e que reconheçam o direito dessas crianças de se desenvolver e explorar o mundo (DISTRITO FEDERAL, 2014b). Para tanto, faz-se necessário apreender, dentre outras coisas, as concepções, princípios e diretrizes da educação inclusiva.

3. A Educação Inclusiva

3.1. Concepções, princípios e diretrizes da educação inclusiva

Desde a década de 1990, têm sido realizadas inúmeras e significativas reflexões acerca da educação escolar, que suscitaram reformas nos sistemas educativos em várias partes do mundo, inspiradas no direito de todos à educação com iguais condições de acesso e permanência na escola. A partir daí, o processo de inclusão foi proposto para substituir o de integração (BLANCO; DUK, 1997; CARVALHO, 2004; DISTRITO FEDERAL, 2010).

Embora as duas palavras (integração e inclusão) tenham significados semelhantes, passaram a ser utilizadas para designar tipos de inserção divergentes e que têm posturas distintas para o alcance de seus objetivos. A integração escolar trata-se de uma forma de inserção na qual o deslocamento do estudante para a corrente principal depende unicamente dele, isto é, o aluno deve preparar-se paulatinamente (em classes especiais ou instituições especializadas) para se adaptar às exigências da rede regular de ensino. Assim, a metáfora da

integração é o “sistema de cascata”. Já a inclusão escolar tem como meta não deixar ninguém fora da escola que, por sua vez, deve se adaptar às necessidades e particularidades dos alunos. A metáfora da inclusão é o “caleidoscópio”, instrumento que precisa dos seus diferentes pedaços para formar imagens variadas, de acordo com a ordenação de seus elementos a cada movimento do manipulador (BRASIL, 2003; CARVALHO, 2004; DISTRITO FEDERAL, 2010; DRAGO, 2014; MANTOAN, 1997; MITTLER, 2003).

Mais que uma mudança de termos, para autores como Beaupré (1997), Carvalho (2004), Drago (2014) e Mader (1997) o que houve foi uma mudança paradigmática. Carvalho (2004) recomenda atentar para os sentidos e os significados atribuídos aos vocábulos, nos discursos, a fim de evitar interpretações equivocadas seja na linguística, seja nas práticas efetivadas. Na sociologia e na psicologia social, integração significa interação, relações de reciprocidade. Enquanto inclusão significa inserção, nível mais básico de acolhimento entre os seres humanos. Segundo a autora, o modelo organizacional que se construiu sob influência da inclusão, requer promover condições de integração, no intuito de incorporar os excluídos, pois a mera inserção onde se disponibiliza espaço físico, mas não necessariamente as trocas afetivas e simbólicas não é suficiente. Logo, deve-se ter cuidado com afirmações, tais como: “estamos na era da inclusão, pois a da integração foi superada” e “a inclusão é incompatível com a integração”, dentre outras (Ibid., p. 68).

Para a autora supracitada, outro fato importante é que as primeiras discussões acerca da educação inclusiva aconteceram, principalmente, em fóruns de educação especial. Em decorrência, ela é comumente associada aos ANEs e sua inserção em turmas do ensino regular. Contudo, o paradigma da inclusão escolar é bem mais abrangente, pois representa “um resgate histórico do igual direito de todos à educação de qualidade” (Ibid., p. 27).

Portanto, refere-se aos alunos com deficiência, mas também aos alunos com altas habilidades/superdotação, aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem (sem deficiência), e ainda, a outros grupos que sofrem discriminação, como negros, índios, ciganos e anões, por exemplo (BORGES et al., 2015; CARVALHO, 2004; DRAGO, 2014; DISTRITO FEDERAL, 2014c).

Mittler (2003) corroborando com a discussão afirma que:

A inclusão diz respeito a todos os alunos, e não somente a alguns. Ela envolve uma mudança de cultura e de organização da escola para assegurar acesso e participação para todos os alunos que a frequentam regularmente e para aqueles que agora estão em serviço segregado, mas que podem retornar à escola em algum momento no futuro. A inclusão não é a colocação de cada

criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos os estudantes possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornar-se membros totais da comunidade escolar e local, sendo, desse modo, valorizados. (MITTLER, 2003, p. 236)

Já nos dizeres de Forest e Pearpoint (1997, p. 137, grifo dos autores), “inclusão trata justamente de aprender a viver COM o outro. Inclusão significa ‘**estar com**’”. Segundo os autores, a inclusão não pretende afirmar que todos são iguais, mas sim que se deve respeitar e agradecer pela existência das diferenças, uma vez que a diversidade enriquece as visões de mundo. Logo, inclusão é convivência com troca de cuidados. Para Aguiar (2012), Carvalho (1997) e Casarin (1997), esse é um processo complexo que não ocorre por força de legislação. Glat (1997) concorda com a ideia e complementa que, embora a lei determine que as escolas devam receber todos os alunos, essa lei não pode obrigar as pessoas a aceitarem e serem amigas umas das outras. Desse modo, Forest e Pearpoint (1997), Mader (1997) e Regen (1997), acreditam que a inclusão requer reflexão sobre crenças e valores, reflexão sobre o tratamento que tem sido dado às diferenças.

De acordo com Mader (1997), inclusão foi a expressão encontrada para definir uma sociedade que concebe todas as pessoas como legítimos cidadãos. Uma sociedade inclusiva trata-se de uma sociedade que assegura os direitos de cada um dos seus membros e que aceita a diversidade com naturalidade. Nesse sentido, uma escola inclusiva

é uma escola de boa qualidade, para todos, com todos e sem discriminação.

A boa qualidade da escola traduz-se pelo êxito alcançado na aprendizagem e na participação de todos os alunos, sem exclusões.

A proposta de educação inclusiva passa a ter uma outra conotação muito além do que denota o vocábulo inclusão. [...] devemos remover as barreiras para a aprendizagem e para a participação de qualquer aluno, independentemente de suas características orgânicas, psicossociais, culturais, étnicas ou econômicas. (CARVALHO, 2004, p. 113)

Dessa forma, para autores como Beaupré (1997), Forest e Pearpoint (1997) e Saint-Laurent (1997), os principais componentes de uma turma inclusiva são: “tutorado pelos pares”, “consultação”, “ensino interativo” ou “ensino colaborativo” e “aprendizagem cooperativa”. Tais expressões trazem em comum, a noção de um processo de ensino e de aprendizagem realizados com base nas trocas sociais e nas parcerias entre professores e entre alunos, de modo que não haja trabalho solitário ou isolado. Essa prática traz mudanças positivas para todos os envolvidos. As escolas inclusivas são, portanto, um marco para a participação, a solidariedade e a igualdade, elas promovem a qualidade e a personalização da educação (BLANCO; DUK, 1997; BONETI, 1997; CARVALHO, 2004; DRAGO, 2014; BRASIL, 2003; SAINT-LAURENT, 1997).

Sendo assim, os princípios que fundamentam a educação inclusiva são:

- respeito à dignidade humana;
- educabilidade de todos os seres humanos, independentemente de comprometimentos que possam apresentar;
- direito à igualdade de oportunidades educacionais;
- direito à liberdade de aprender e de expressar-se; e
- direito a ser diferente. (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 21)

Carvalho (2004, p. 79-80) acrescenta ainda, o direito a “escolas responsivas e de boa qualidade” e o “direito à participação”, de modo que, é possível dizer que os princípios democráticos embasam os sistemas educacionais inclusivos.

O compromisso com a construção desses sistemas apresenta um arcabouço robusto de documentos orientadores e dispositivos legais. No âmbito internacional, destaca-se: a **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (1948); a **Declaração de Jomtien** (1990); a **Declaração de Salamanca** (1994); a **Convenção da Guatemala** (1999); a **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão** (2001) e a **Convenção da ONU** (2006) (DISTRITO FEDERAL, 2010).

No que diz respeito à legislação federal, encontra-se: a **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988); o **Parecer nº 711/87** (refere-se às pessoas com superdotação); a **Lei nº 7.853/89** (estabelece a “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”); a **Lei nº 8.069/90** (refere-se ao “Estatuto da Criança e Adolescente – ECA”); a **Lei nº 9.394/96** (determina as “Diretrizes e Bases da Educação Nacional”); a **Lei nº 10.098/2000** (dispõe sobre a acessibilidade); a **Resolução nº 02/2001** (estabelece as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial”); o **Decreto nº 3.956/2001** (trata da “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”); a **Portaria nº 2.678/2002** (determina normas para o “Sistema Braille”); a **Lei nº 10.436/2002** e o **Decreto nº 5.626/2005** (referem-se à “Língua Brasileira de Sinais”); o **Decreto nº 6.094/2007** (estabelece o “Plano de Metas - Compromisso Todos pela Educação”); o **Decreto nº 186/2008** (dispõe sobre as pessoas com deficiência e seus direitos); o **Decreto nº 6.571/2008** (refere-se à contabilização no FUNDEB); a **Resolução nº 04/2009** e o **Parecer nº 13/2009** (determinam as “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica - Educação Especial”) (Ibid.).

Já no que concerne à legislação local, ressalta-se: a **Lei Orgânica do Distrito Federal** (1993); a **Lei nº 2.352/99** (refere-se às pessoas com altas habilidades/superdotação);

o **Decreto nº 22.912/2002** (organiza o atendimento às pessoas com deficiência nas escolas públicas e particulares do Distrito Federal); a **Lei nº 3.218/2003** (estabelece a expansão da educação inclusiva para todas as escolas públicas do Distrito Federal); a **Lei nº 4.317/2009** (dispõe sobre a “Política Distrital para Integração da Pessoa com Deficiência”) (Ibid.).

Como é possível perceber, alguns dos documentos e dispositivos supracitados (de âmbito internacional, federal e local) referem-se à diversidade como um todo, enquanto outros tratam, especificamente, um tipo de deficiência ou necessidade. Porém, de modo geral, todos representam importantes conquistas e avanços em direção à construção de uma escola e uma sociedade cada vez mais inclusiva.

Blanco e Duk (1997) acreditam na importância de uma legislação clara para a oferta da educação, na perspectiva inclusiva. “Uma legislação adequada contribui para esclarecer e articular políticas educacionais, estipula direitos e obrigações e estabelece um referencial para a oferta educacional e para a provisão de serviços e recursos” (BLANCO; DUK, 1997, p.187).

Por outro lado, a esse respeito Carvalho (2004) afirma que

A letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o quê os garante são as efetivas ações, na medida em que concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato. (CARVALHO, 2004, p. 77)

Na visão da autora, a educação de qualidade que todos desejam não depende exclusivamente das políticas educacionais, pois estas precisam articular-se com outras políticas públicas, principalmente, aquelas que fazem a distribuição dos recursos financeiros, bem como os programas de saúde, bem-estar familiar, lazer, desporto, ciência, tecnologia, trabalho, dentre outros. Portanto, um sistema educacional inclusivo é aquele que busca superar a fragmentação interna, por meio de variadas articulações, abrangendo os diferentes setores nacionais e o auxílio internacional se for preciso.

Em suma, a partir dos pensamentos dos vários autores mencionados, percebe-se que a inclusão se harmoniza com uma educação para todos, com todos e com um ensino centrado no aluno. Mais que recursos materiais, para a promoção de uma educação inclusiva de qualidade, são necessárias novas atitudes e interações na escola, bem como transformações na execução dos processos de ensino e de aprendizagem.

3.2. A inclusão de ANEs, na Educação Infantil

Para Casarin (1997), a convivência social com os diferentes tipos de deficiências é caracterizada pela ambivalência. Essa relação é parcialmente definida pelas significações socioculturais e pelo nível de crescimento econômico, político, científico e ético de cada sociedade, nas várias gerações (BRASIL, 2003; GOFFREDO, 1997; MAZZOTTA, 2005).

De uma forma sintética, é possível afirmar que a história da educação de pessoas com deficiência iniciou-se em Instituições Assistencialistas, onde eram oferecidos alimentação e abrigo por uma questão de caridade. Em seguida, veio a fase médica na qual as pessoas com deficiência eram vistas e tratadas como doentes. Na sequência, a educação dessas pessoas passou para os cuidados da Educação Especial, que as segregou em espaços específicos. Por fim, com a integração surgiu a igualdade de oportunidades e, atualmente, com a inclusão surgiu a igualdade de valores (BRASIL, 2003; CASARIN, 1997; DRAGO, 2014; GOFFREDO, 1997; MAZZOTTA, 2005; REGEN, 1997).

Segundo Kramer (2008 apud BRUNO; ABREU; MONÇÃO, 2012), nos dias de hoje, a legislação demonstra avanços rumo à igualdade de direitos e a valorização das diferenças, também no que diz respeito às crianças pequenas. Todavia, o autor indica o descompasso existente entre as políticas educacionais, as conquistas legais e as ações educativas.

O estudo de caso realizado por Campos, Füllgraf e Wiggers (2006 apud BRUNO; ABREU; MONÇÃO, 2012), aponta problemas que surgem frequentemente nas instituições que ofertam Educação Infantil, tais como:

a organização do tempo e do espaço da criança; as formas e a qualidade das interações estabelecidas com as crianças; a ausência de propostas pedagógicas consistentes; a dificuldade de relacionamento entre educadores e famílias; a falta de formação específica dos educadores para esse segmento da educação básica. (BRUNO; ABREU; MONÇÃO, 2012, p. 81-82)

Já no que diz respeito à inclusão escolar de alunos com deficiência, Goffredo (1997) destaca outros problemas e obstáculos, quais sejam: a responsabilidade conferida unicamente à Educação Especial; a ausência de articulação entre a educação regular e a Educação Especial; a falta de preparo dos profissionais; a falta de conhecimento sobre as capacidades dos ANEs; as barreiras arquitetônicas; a inflexibilidade dos currículos e das avaliações; a visão social acerca das pessoas com deficiência (valorização da ineficiência).

Assim, a escola enquanto ambiente inclusivo depara-se com vários conflitos e desafios, contudo, eles precisam ser discutidos e solucionados pela comunidade escolar. Por outro lado, esses desafios podem produzir novos conhecimentos e interações, mudanças na organização e funcionamento, adaptações espaciais e temporais. De forma que, a inclusão escolar de crianças com deficiência não consiste num problema, mas sim numa oportunidade de enriquecimento e aprendizagem para os envolvidos (BRASIL, 2003; BONETI, 1997).

Para a superação das dificuldades, Bruno, Abreu e Monção (2012, p. 82) sugerem a criação de uma pedagogia que “tenha como premissa fundamental a integração entre cuidado e educação numa ação compartilhada com a família, garantindo a formação da criança em sua integralidade”. Por sua vez, Drago (2014) e Saint-Laurent (1997) defendem uma turma inclusiva baseada em concepções sócio-construtivistas, que priorizem os diferentes contextos e as múltiplas dimensões do desenvolvimento da criança.

De acordo com Mallory e New (1994 apud SAINT-LAURENT, 1997), para os ANEs, o principal conceito do sócio-construtivismo consiste no direito e na necessidade de participação, de ser tratado como membro ativo e legítimo do grupo. Nesse sentido, as interações vivenciadas nas turmas inclusivas são entendidas como aceleradoras da aprendizagem, pois possibilitam aos alunos com deficiência se localizarem num espaço mais significativo e estimulante de aprendizagem, fomentando mais cooperação que a tradicional segregação (BRASIL, 2003; DRAGO, 2014; SAINT-LAURENT, 1997).

O contato das crianças entre si reforça atitudes positivas, ajudando-as a aprender a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer, convivendo com as diferenças e a semelhanças individuais entre seus pares. TODAS as crianças, sem distinção, podem beneficiar-se das experiências obtidas no ambiente educacional. Os alunos com deficiência, em especial, quando em ambiente inclusivos, podem apresentar melhor desempenho no âmbito educacional, social e ocupacional. Eles aprendem como atuar e interagir com seus pares no mundo “real”. (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 117 apud DRAGO, 2014, p. 127, grifo dos autores)

Embora a concepção de inclusão acredite que transformações organizacionais, estruturais e metodológicas consigam atender às singularidades, favorecendo todos os alunos ainda que não tenham deficiências, é impossível negar tais deficiências e as limitações delas resultantes. Por essa razão, as escolas precisam organizar o atendimento em turma regular, a partir da construção de PPPs orientados pela Política de Educação Inclusiva. Faz-se necessário especificar no PPP, a responsabilidade da instituição com o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem, com o fornecimento de materiais pedagógicos adaptados, suporte

aos programas educacionais e aperfeiçoamento (formação continuada) dos profissionais, a fim de responder às demandas das crianças (BRASIL, 2003).

Logo, para que o complexo processo inclusivo tenha êxito, deve ser realizado de acordo com as condições de cada aluno, levando em consideração os variados níveis de restrições que as pessoas com deficiência podem apresentar.

Isto quer dizer que mesmo tendo oportunidade de frequentar ambientes e participar de atividades regulares, a pessoa com deficiência pode ter dificuldade de aproveitar essas oportunidades. O trabalho de integração deve adaptar a oportunidade às características da pessoa a ser integrada; do contrário, ela será forçada a se adaptar a uma realidade que não corresponde às suas condições, assumindo papéis e funções que não lhe dizem respeito. (CASARIN, 1997, p. 217)

Assim, para a autora supracitada, inserir o ANE em situações que não condizem com suas capacidades, poderá levá-lo a deparar-se com sua não eficiência, ressaltando sua diferença em relação aos demais alunos. Em decorrência, pode surgir a baixa autoestima, a autoimagem distorcida ou negativa e a sensação de inadequação.

Portanto, resta à escola a reestruturação do trabalho pedagógico, por meio de um plano de formação contínua dos educadores, propondo a mudança numa perspectiva inclusiva. Trata-se de uma transformação dentro e fora da escola, nos relacionamentos, nas práticas efetivadas com novos modos de aceitação e novos paradigmas, em outras palavras, novas posturas e compreensões (DRAGO, 2014; MITTLER, 2003).

A educação infantil, não somente a de crianças com necessidades educacionais especiais, é uma situação educativa complexa que exige uma análise lúcida e crítica acerca dos contornos do contexto escolar, das condições concretas existentes, dos conteúdos propostos e das estratégias e alternativas metodológicas que atendam as necessidades de desenvolvimento, de interação, comunicação, autonomia, socialização e participação nas brincadeiras e atividades lúdicas. (BRASIL, 2003, p. 27)

De acordo com Drago (2014), lidar com a inclusão de ANEs na Educação Infantil, não é algo simples. Pois as duas temáticas (inclusão e Educação Infantil), têm enfrentado obstáculos e contradições que não se dissipam apesar dos progressos conceituais e das conquistas legais. Para o autor, são questões práticas e teóricas que carecem figurar o debate educativo. Nesse sentido,

pensar a inclusão na educação infantil é lutar duas vezes: uma pelo direito da criança pequena à educação de qualidade que a veja como sujeito produtor de história, cultura e conhecimento e outro por acreditar que a criança pequena com algum tipo de comprometimento físico, mental ou sensorial

tem capacidade de aprendizagem e também é sujeito social que possui, produz e reproduz cultura, conhecimento e história. (DRAGO, 2014, p. 96)

Por fim, com base nas ideias expressas pelos diferentes autores, é possível afirmar que a inclusão dos ANEs, na Educação Infantil, assim como em qualquer outra etapa da Educação Básica, envolve a adaptação de várias partes: sistema educacional; profissionais da educação; população em geral; famílias e da própria criança a ser incluída. O empenho de partes isoladas traz apenas resultados parciais, portanto, o sucesso do processo requer esforços conjuntos. Ainda assim, os resultados não serão imediatos. É preciso esforço continuado para que, em longo prazo, a criança com deficiência possa ser compreendida e participar. Isso significa mobilizar a comunidade escolar para trabalhar coletivamente no sentido de elaborar práticas educativas de qualidade, adaptadas à nova situação. Cabe compreender, portanto, qual o papel do coordenador nesse processo.

3.2.1. O coordenador pedagógico no processo de inclusão de ANEs: desafios, entraves, limites e possibilidades

Como é possível perceber, a valorização da diversidade e a educação inclusiva ampliaram consideravelmente a responsabilidade e a demanda da escola. Nesse panorama, Bruno e Christov (2013, p. 82) enfatizam dois grandes compromissos e desafios dos coordenadores atuais. O primeiro diz respeito à “formação ética, estética e psicossocial”, uma necessidade apontada pelas diretrizes das políticas curriculares vigentes. Já o segundo, refere-se ao estabelecimento de relações escolares democráticas, principalmente, no que concerne ao PPP e ao currículo. Essas responsabilidades demandam a criação de momentos para debates e construções coletivas, que por sua vez, requerem a prática da escuta, negociações cansativas, superação de conflitos e vaidades e reconhecimento de planos que favoreçam a todos.

De acordo com Hashimoto (2003 apud AGUIAR, 2012), por vezes, o professor não se mostra pronto para atender à demanda atual, precisando do apoio de outros profissionais no trabalho diário. Dentre os diferentes profissionais, o coordenador pedagógico tem se revelado como aquele imediato a quem o docente pode pedir auxílio ou dividir dificuldades.

Para autores como Beaupré (1997), Blanco e Duk (1997), Borges et al. (2015), Carvalho (2004), Drago (2014), Mantoan (1997), Mittler (2003), Santos (1997), dentre outros, o êxito da inclusão escolar perpassa pela capacitação docente (seja inicial ou continuada),

tendo em vista que a inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos (com ou sem deficiência), estimula e reclama novas posturas.

Na mesma direção, os estudos de Aguiar (2012), André e Dias (2012), Bruno, Abreu e Monção (2012), Furlanetto (2012), Zumpano e Almeida (2012) e outros, têm indicado o coordenador pedagógico como profissional estratégico na formação contínua dos educadores em serviço, balizada pela construção e avaliação coletiva do projeto político pedagógico.

Ambos os grupos de autores valorizam a formação continuada, por possibilitar a ação, reflexão e constante redirecionamento do trabalho pedagógico, atos que reconhecem como imprescindíveis rumo à melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem e, por conseguinte, à inclusão.

No âmbito da Educação Infantil e da educação inclusiva, esse aperfeiçoamento contínuo adquire especificidades que precisam ser consideradas. Segundo Zumpano e Almeida (2012), na Educação Infantil carece refletir sobre a articulação entre o cuidar e o educar nas práticas cotidianas. Bruno, Abreu e Monção (2012, p. 85) concordam e ainda acrescentam a “escuta cuidadosa” e o “olhar atento” do professor dirigido aos alunos. Assim, empenhar-se no cultivo de “um olhar atento, sem pressa, que acolha as mudanças, as semelhanças e as diferenças; um olhar que capte antes de agir” (ALMEIDA, 2001, p. 71 apud BRUNO; ABREU; MONÇÃO, 2012, p. 87).

Além destes, outros conhecimentos bastante específicos da Educação Infantil podem ser destacados, como o estudo das fases do desenvolvimento da criança, com foco em suas possibilidades de relacionamento e aprendizagem. Enquanto estratégias e conteúdos de capacitação, eles podem constituir um recurso especial de ação em posse do coordenador pedagógico, no intuito de serem produzidos coletivamente junto aos educadores (ZUMPANO; ALMEIDA, 2012).

Por sua vez, André e Dias (2012) afirmam que a educação inclusiva requer reflexão sobre a diversidade, para que seja utilizada a favor da qualidade do ensino e da aprendizagem. Segundo Lima (2006 apud ANDRÉ; DIAS, 2012), ao estruturar processos de aperfeiçoamento é importante abranger três domínios: conteúdo, metodologia e sensibilidade (ética e estética). Já para Gomes e Silva (2002, p. 20 apud ANDRÉ; DIAS, 2012, p. 68) é preciso considerar as diferenças, ressaltando meios para lidar “com os conflitos, os confrontos, as desigualdades”, a fim de formar educadores “que saibam lidar pedagogicamente com a diversidade” (Ibid., p. 69). Nessa direção, faz-se necessário incluir

nos momentos de estudo, discussões sobre “o reconhecimento, a aceitação do outro, os preconceitos, a ética, os valores, a igualdade de direitos e a diversidade” (Ibid.), no intuito de contribuir com a criação de atitudes éticas nos profissionais.

De acordo com Aguiar (2012), é importante que os profissionais da educação reflitam acerca da inclusão de ANEs, levando em conta a legislação e as percepções que a equipe apresenta sobre as deficiências, para identificar valores e preconceitos e o modo como interferem nas ações desencadeadas. Não obstante, Aguiar (2012) e Furlanetto (2012) alertam que as relações interpessoais estabelecidas pelo coordenador, a fim de impulsionar transformações podem sofrer resistência, pois é comum a procura por motivos para se manter o trabalho como está. Dessa forma, consideram-se os sentimentos do próprio coordenador:

Se de um lado há os sentimentos da equipe escolar, alunos e pais, por outro há também a dimensão afetivo-emocional do próprio coordenador, que precisa ser considerada; ele também necessita de auxílio e tempos distintos para absorver mudanças e resistências, e é importante que o grupo reconheça esta limitação, não superestimando os limites deste profissional. (AGUIAR, 2012, p. 148-149)

Nessa perspectiva, o coordenador pedagógico precisa ter consciência acerca de suas possibilidades, para que não se sinta coagido a resolver todas as problemáticas da instituição de ensino. Tendo em vista a sobrecarga de atividades a que tem sido submetido, na atualidade, como já mencionado em outras linhas desse referencial teórico.

Geglio (2012a) ao verificar o papel do coordenador na escola inclusiva, caracteriza esse profissional como um verdadeiro agente de inclusão. Contudo, aponta alguns problemas relacionados a sua atuação, tais como: pouco conhecimento sobre os conceitos e princípios da inclusão; pouco conhecimento acerca da legislação da educação inclusiva; incertezas e angústias ao atender os ANEs; falta de participação e apoio da comunidade e outros.

Para a superação de algumas das dificuldades descritas, Aguiar (2012) sugere buscar parcerias com outros profissionais como fisioterapeutas, fonoaudiólogos e psicólogos, dentre outros, para que ajudem coordenadores e docentes no processo de inclusão. Segundo a autora, é importante ainda, que a escola reserve um tempo para discutir as adaptações necessárias.

Assim, a cada matrícula de um novo aluno com deficiência, faz-se necessário um planejamento visando a adequar cada situação, o que passa por conteúdo, metodologia, recursos didáticos, avaliação, até o momento de socialização deste aluno com os demais integrantes da escola.

O papel do coordenador pedagógico, em conjunto com outros especialistas, como auxiliar nas necessidades pontuadas acima, apresenta-se como um elo entre o aluno e a comunidade escolar e como um facilitador entre este aluno e seus pares. (AGUIAR, 2012, p. 144)

Percebe-se que para a autora, a atuação do coordenador abrange desde o planejamento curricular até o gerenciamento das interações, pois embora a inclusão escolar de ANEs represente uma conquista, demanda dos profissionais da educação “um olhar sensível para enxergar, além da deficiência, um aluno com direitos e deveres, desejos e necessidades comuns a todos os outros, enfim, um ser de aprendizagem” (Ibid., p. 142).

Enfim, a partir das ideias apresentadas fica claro, que construir uma escola inclusiva e de qualidade requer tempo e esforço sistemático em estudos, que abordem temas relacionados às necessidades dos alunos e dos professores. Logo, o processo de aperfeiçoamento profissional se impõe como contínuo e é no espaço-tempo da coordenação pedagógica, que ocorre a mais frutífera aprendizagem acerca da prática educativa, por meio das trocas de experiências, em que todos os agentes escolares estejam comprometidos com a procura dos melhores caminhos para a educação inclusiva.

MÉTODO E METODOLOGIA

1. Percurso Investigativo

No presente estudo optou-se pela abordagem qualitativa, pois concordando com Somekh e Lewin (2015) acredita-se, que a pesquisa em Ciências Sociais, como a Educação, envolve seres humanos, assim como seus contextos sociais, portanto, mostra-se pertinente a utilização de abordagem que considere a complexidade de suas experiências.

A pesquisa qualitativa [...] se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. (MINAYO, 2007, p. 21)

Esta abordagem não procura homogeneidade, mas sim a compreensão de pessoas ou grupos sociais, no que diz respeito a um problema específico, levando em conta seus elementos não quantificáveis, para explicar a dinâmica das interações estabelecidas (GERHARDT; SILVEIRA, 2009; MINAYO, 2007).

Sendo assim, foi realizado um estudo de caso do papel do coordenador pedagógico no desenvolvimento das práticas curriculares que contribuam para a inclusão de alunos com necessidades especiais, na Educação Infantil, no segundo semestre de 2015. Optou-se por realizar o estudo nessa etapa da Educação Básica, pois se acredita a aquisição de conceitos básicos na Educação Infantil facilita, sobremaneira, a formação nas séries/anos posteriores.

[...] o estudo de caso é um “enfoque” de pesquisa que procura lidar com a complexidade da atividade social e educacional e descrevê-la, a fim de representar os significados que atores sociais individuais trazem para esses âmbitos e constroem neles. O estudo de caso pressupõe que a “realidade social” é criada por meio da interação social, embora situada em determinados contextos e histórias, e procura reconhecer e descrever antes de tentar analisar e teorizar – isto é, ela dá precedência à descrição sobre a explanação. [...] (SOMEKH; LEWIN, 2015, p. 91, grifo das autoras)

Segundo Parlett e Hamilton (1974 apud SOMEKH; LEWIN, 2015), pode-se afirmar que esta modalidade de pesquisa é descritiva, específica, indutiva¹⁵ e busca o esclarecimento acerca de uma questão. Sua maior vantagem é possibilitar o conhecimento detalhado de um fenômeno, para mostrá-lo na perspectiva dos envolvidos. Já sua principal limitação consiste na dificuldade de generalizar os resultados obtidos (SOMEKH; LEWIN, 2015).

Esta pesquisa teve como amostragem, 3 (três) coordenadores pedagógicos. Uma escolha intencional, tendo em vista que os mesmos trabalham diretamente com a Educação Infantil. No intuito de preservar suas identidades foram denominados participantes **A**, **B** e **C**, obedecendo à ordem em que foram submetidos ao instrumento de coleta de informações. Eles apresentaram significativa experiência em docência. A participante **A** declarou 20 anos de experiência, a participante **B** declarou 14 anos (sendo destes, 2 anos em escola particular) e o participante **C** declarou 17 anos (sendo destes, 1 ano no estado do Goiás). Já a experiência em coordenação pedagógica revelou-se menor: participante **A** (5 anos); participante **B** (3 anos); e participante **C** (2 anos).

Os participantes **A** e **C** declararam formação inicial em Pedagogia com habilitação em séries/anos iniciais e a participante **B**, formação inicial em Letras Português/Inglês. Em termos de formação continuada, a participante **A** afirmou que possui vários cursos na área de alfabetização, 2 (dois) na área de Educação Infantil e nenhum voltado à educação inclusiva. A participante **B** afirmou que a maioria dos seus cursos de formação continuada, são nas áreas de alfabetização e Educação Infantil, sendo poucos voltados à educação inclusiva. O participante **C**, por sua vez, afirmou que possui cursos de alfabetização, Educação Infantil e educação inclusiva de modo equilibrado, isto é, um pouco em cada área.

O contexto de pesquisa foi a Escola Classe Flor do Cerrado (nome fictício), uma instituição da rede pública de ensino do Distrito Federal, situada na zona urbana do Setor “P” Norte, periferia da Região Administrativa de Ceilândia. De 10 de agosto de 1981 (data de início de suas atividades) até 1984, a escola funcionou atendendo crianças de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental de 8 anos, nos turnos matutino e vespertino, numa comunidade recém-construída com grande carência econômica. Porém, no período de 1985 a 2004, passou a atender também alunos de 5ª a 7ª séries, inclusive no turno noturno. A partir de 2005, voltou a

¹⁵ “Indução é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal não contida nas partes examinadas. Portanto, o objetivo dos argumentos indutivos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam.” (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 68)

ofertar somente os anos iniciais do Ensino Fundamental, iniciou a oferta de Educação Infantil e, nesse mesmo ano, tornou-se uma escola inclusiva.

Embora devesse atender apenas os alunos da zona urbana do Setor “P” Norte, a escola possui alunos oriundos da zona rural (Setor de Chácaras do “P” Norte), Expansão do Setor “O”, Setor QNQ, Setor QNR, Setor QNN (Guariroba) e Águas Lindas (GO). Atualmente, atende a faixa etária de quatro a quatorze anos, num total de 843 alunos, dos quais 22 são alunos com deficiências e 17 com TGD ou outras necessidades. Os educandos estão organizados em: 2 turmas de 1º período; 3 turmas de 2º período; 2 classes especiais (TGD); 5 turmas de 1º ano; 5 turmas de 2º ano; 7 turmas de 3º ano; 6 turmas de 4º ano; e 6 turmas de 5º ano. Dentre elas, 4 turmas são de integração inversa e 12 turmas são reduzidas. Portanto, são 36 turmas no total, 18 no matutino e 18 no vespertino.

No que concerne ao corpo docente e técnico-administrativo, possui: 1 diretora; 1 vice-diretora; 1 supervisor administrativo; 1 supervisora pedagógica; 3 coordenadores pedagógicos; 36 professores; 1 psicóloga e 2 pedagogas na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem; 1 professora no Atendimento Educacional Especializado (Sala de Recursos); 6 monitores; 1 bibliotecária; 2 funcionárias readaptadas na sala de leitura; 1 secretária; 1 apoio técnico-administrativo; 7 funcionárias de assistência à educação (conservação e limpeza); 3 vigilantes; 2 porteiras; e 3 funcionários terceirizados na copa e cozinha.

Esta instituição foi escolhida como contexto da pesquisa por apresentar um número significativo de turmas inclusivas. Quando somadas, as 2 classes especiais, as 4 turmas de integração inversa e as 12 turmas reduzidas, contabilizam 18 turmas, ou seja, 50% do número total de turmas da escola. Isso se deve ao fato de a unidade escolar ser bem conceituada pelas famílias dos ANEs, principalmente, por ter uma Sala de Recursos Generalista bem equipada e uma Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) completa.

Na coleta de informações, realizou-se a entrevista do tipo semiestruturada, a partir de um roteiro com 11 (onze) perguntas abertas. Cabe salientar, que durante a conversação, questões foram acrescentadas ao roteiro de acordo com a necessidade da pesquisadora. Optou-se pela entrevista, por possibilitar uma amostra das lembranças dos coordenadores pedagógicos sobre como as coisas tornaram-se o que são, bem como descrições mais detalhadas de seus problemas e aspirações atuais.

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na

investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 178)

A entrevista, assim como qualquer outra técnica/instrumento de coleta de informações, apresenta vantagens e desvantagens. Porém, vale ressaltar o alerta de Minayo (2007) sobre os limites da entrevista, pois por meio da mesma não é possível apreender fielmente as práticas das pessoas, mas apenas as narrativas de suas práticas, segundo suas próprias visões. Além disso, enquanto meio de interação, esse instrumento está à mercê da dinâmica das relações sociais, e no caso desta pesquisa, das relações estabelecidas na escola.

Dessa forma, no dia 27 de outubro foram realizadas as três entrevistas, no turno matutino de acordo com a disponibilidade dos participantes. Antes de iniciar cada uma das conversas (que foram registradas por meio de gravação de áudio), a pesquisadora apresentou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a cada um dos coordenadores, para a devida leitura e assinatura de duas vias do documento. Uma via foi entregue ao participante e a outra ficou com a pesquisadora.

A entrevista com a participante **A** foi realizada na sala dos coordenadores antes do intervalo e teve duração de 20 minutos, aproximadamente. Em respeito ao visível desconforto da participante diante do gravador de voz, a pesquisadora não acrescentou perguntas ao roteiro de entrevista inicial e aceitou suas respostas ainda que tenham sido bastante objetivas. Em seguida, a entrevista com a participante **B** foi transferida para a copa dos funcionários, pois alguns professores precisaram utilizar o computador da sala dos coordenadores. Essa conversa ocorreu após o intervalo, durou cerca de 45 minutos e a pesquisadora acrescentou três indagações ao roteiro inicial, devido às respostas da participante. Na sequência, a entrevista com o participante **C** também foi realizada na copa dos funcionários, com duração aproximada de 35 minutos. No decorrer da conversa, a pesquisadora sentiu necessidade de acrescentar uma questão ao roteiro de entrevista inicial.

As transcrições das entrevistas foram realizadas de modo integral, isto é, preservando-se os depoimentos dos participantes, no período de 28 a 31 de outubro. Posteriormente, a análise das informações obtidas foi realizada, no período de 01 a 10 de novembro. Para tanto, optou-se pela “análise de conteúdo”, haja vista a limitação do tempo disponível para a realização dessa fase da pesquisa.

Apesar de vários autores apresentarem a análise de conteúdo utilizando diferentes definições e vocábulos para suas etapas, a presente pesquisa baseou-se no conceito de Bardin

(1979 apud MINAYO, 2007), assim como nas etapas indicadas pela autora. Para a psicóloga francesa, a análise de conteúdo é definida como um

conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1979 apud MINAYO, 2007, p. 83)

Portanto, a análise das informações coletadas ocorreu em três etapas: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na pré-análise realizou-se a leitura das transcrições das entrevistas, a fim de se conhecer os pensamentos dos participantes e identificar as ideias que poderiam ser utilizadas. Já na exploração do material confeccionou-se um quadro, no qual foi possível organizar e comparar os relatos dos entrevistados, no intuito de subdividi-los em três categorias de acordo com os objetivos específicos da pesquisa. Por fim, no tratamento dos resultados, inferência e interpretação selecionou-se partes dos depoimentos para serem analisados, crítica e reflexivamente, bem como fundamentados a partir do referencial teórico construído.

2. Discussão e Análise das Informações

No intuito de facilitar o entendimento dos resultados obtidos, estruturou-se a discussão e análise das informações em subseções definidas a partir dos objetivos específicos da pesquisa. Dessa forma, a primeira subseção retrata o contexto de trabalho dos coordenadores entrevistados. A segunda subseção identifica as concepções/percepções desses coordenadores no que diz respeito à educação inclusiva. A terceira e última subseção verifica as contribuições dos coordenadores no desenvolvimento de práticas curriculares inclusivas, na Educação Infantil.

2.1. Conhecendo o contexto de trabalho dos coordenadores pedagógicos

Quando questionados sobre os fatores que influenciaram suas escolhas pela coordenação pedagógica (questão 1), os entrevistados revelaram suas lembranças, possibilitando um vislumbre da história da coordenação pedagógica na escola pesquisada.

A participante **A** afirmou que se candidatou à função “primeiro porque não tinha ninguém que aceitava, que queria aceitar a coordenação e eu resolvi aceitar porque era um desafio novo e também eu poderia descansar um pouquinho da sala de aula”. Já os participantes **B** e **C** descreveram uma coordenação que valorizava o trabalho burocrático em detrimento do acompanhamento pedagógico, bem como seus desejos de assumir a função para fazer algo diferente, como mostra a fala a seguir:

Bom... a decisão em escolher a coordenação pedagógica foi toda a nossa vivência, em uma escola em que a coordenação não funcionava. Então, a gente sempre se questionou, eu sempre me questionei se a coordenação [...] não funcionava devido a tanta burocracia, devido a tantos documentos a serem preenchidos ou se era porque [...] as pessoas não se empenhavam, quem tava no cargo¹⁶ não se empenhava. Então [...] a gente quando decidiu [...] [foi] pra ver se a gente fazia diferente, pra ver se a gente conseguia desenvolver um trabalho melhor, na escola. E [...] pra constatar de fato se tinha tanta burocracia [...]. Porque a gente nunca teve uma coordenação pedagógica, um acompanhamento, nem nada assim na escola. (Participante **B**)

O relato supracitado explica, em parte, a visão de coordenação pedagógica apresentada pela participante **A**, ou seja, a função era indesejada por ser mal vista pelos professores, por outro lado, possibilitava um “descanso” já que as atribuições não eram desempenhadas a contento.

A história da coordenação pedagógica presente nos estudos de Almeida (2012a), Domingues (2014), Fernandes (2004) e Soares (2012), revela que o papel do coordenador pedagógico tem sofrido transformações, na atualidade. Segundo Domingues (2014), consequentemente, aumentaram as atividades desse profissional. Contudo, em decorrência das condições de trabalho que variam de acordo com os estados, municípios e Distrito Federal, às vezes, a atividade é realizada por profissionais despreparados e sem os recursos necessários, o que produz concepções imprecisas sobre a função e uma gama de normas para o trabalho do profissional. Portanto, não há uniformidade na atuação dos coordenadores.

Na terceira questão os entrevistados foram unânimes em afirmar que suas formações iniciais não lhes prepararam para o exercício na coordenação pedagógica. Como demonstra o relato a seguir:

Não. Minha formação, ela não me preparou e eu também acredito que não exista uma formação que vá preparar. Eu acho que você vai pegando isso com a experiência, eu acho que a maior referência que você pode ter, é a referência de sala de aula. Então quando você está em sala de aula vivencia

¹⁶ Embora a entrevistada refira-se à coordenação pedagógica como um cargo, no Distrito Federal a mesma trata-se de uma função.

muitas dificuldades, vivencia [...] tanta coisa que você precisaria de ajuda naquele momento e, às vezes, você não tem ninguém pra te ajudar. Então eu acho que essa referência, essa necessidade [...] é que faz com que você, enquanto coordenador, você procure é... sanar de alguma maneira com os colegas. Então você já viveu isso na pele, você já sentiu isso, todas essas dificuldades que [...] você tem e que não tinha nenhum coordenador pra te ajudar nesse sentido. Então você de alguma maneira, você tenta pegar toda essa experiência e ajudar. (Participante C)

Autores como Domingues (2014), Soares (2012) e Placco e Souza (2012b) reconhecem problemas na formação inicial do profissional. Para Domingues (2014) e Placco e Souza (2012b), em decorrência da recente normatização da função, das alterações nos cursos de formação inicial em nível de graduação (estabelecidas pela LDB nº 9394/96) e da ausência de uma formação continuada que desenvolva competências e estratégias próprias da função, frequentemente, os coordenadores recorrem às suas experiências em sala de aula, na construção de sua profissionalidade.

Embora o participante C não acredite na eficiência de uma formação profissional específica, os saberes necessários à função de coordenador pedagógico têm sido apontados, em diferentes estudos, como meio de superação das dificuldades e construção da identidade profissional. Soares (2012) organiza esses saberes em três categorias: da experiência, da formação e do conhecimento. André e Vieira (2012, p. 23), por suas vezes, caracterizam-nos como “plurais, heterogêneos e interconectados”, reajustados no trabalho diário do coordenador, de modo que, o principal saber acontece na reflexão, planejamento e redirecionamento das próprias ações.

Na pergunta seguinte (questão 4) foi questionado sobre os desafios enfrentados pelo coordenador pedagógico no cotidiano escolar e a forma como eles interferem na sua atuação. Em suas respostas, os entrevistados apontaram que “a dificuldade é o **trabalho coletivo**. Há muita **resistência dos colegas**, às vezes, eles ... eles querem fazer cada um do seu jeito. Não aceitam opinião”, como afirma a participante A.

A atuação do coordenador se efetiva satisfatoriamente num espírito de parceria e na coletividade, isto é, com a equipe escolar (GEGLIO, 2012b; SOUZA, 2012). De acordo com Bruno e Christov (2013) a gestão democrática do currículo e do PPP são desafios atuais, que demandam do coordenador pedagógico a organização de construções e encontros coletivos, que ocorrem mediante negociações fatigantes, afastamento de vaidades e conflitos, exercício da escuta e seleção de propostas que beneficiem a todos dependendo do tempo e do espaço.

Todavia, as interações mediadas pelo coordenador visando alterações podem encontrar resistências, na medida em que surgirem justificativas pra manter tudo do mesmo modo (AGUIAR, 2012; FURLANETTO, 2012). Assim, tanto o coordenador como seu grupo de trabalho carecem reconhecer os limites desse profissional, que precisa igualmente de ajuda e momentos diferenciados para assimilar as transformações e os entraves (AGUIAR, 2012).

No que concerne às solicitações recebidas dos demais profissionais da escola (questão 5), os coordenadores relataram atividades como tirar cópia, entregar materiais, fazer bilhetes e organizar passeios, como as mais frequentes. Solicitações que, segundo os entrevistados, não condizem com a função.

[...] se a escola tivesse um mecanógrafo, que tirasse cópias e tudo direitinho, a gente não precisaria exercer essa função que não é nossa. [...] eu vejo que a escola em sua maioria não sabe qual é a função de um coordenador. [...] São pouquíssimos os professores que chegam pra gente perguntando [...] uma sugestão, precisando da nossa ajuda nesse sentido. A maioria sempre quer ou um material ou que você tire cópia. [...] Porque eles não conhecem que a nossa função é tá juntamente com eles coordenando a aula, ajudando na preparação da aula deles, trazendo atividades, trazendo sugestões, trazendo o material que a gente tiver e pesquisando juntamente com eles. [...] a própria direção da escola quando vem até nós é o que: – Ah, tem como você entregar tal bilhete? Tem como você fazer um bilhete? Tem como você organizar esse passeio pra mim? [...] Então, acaba que você deixa de fazer muito essa parte pedagógica com os professores, pra fazer outras coisas. Mas não que eu não faça. A gente tenta ao máximo fazer... (Participante B)

Almeida (2012b), André e Vieira (2012), Cunha e Prado (2012), Fernandes (2004), Lima e Santos (2007), Placco (2012), Placco e Souza (2012b) Santos e Oliveira (2014) e outros, retratam em seus estudos que os coordenadores pedagógicos têm executado atividades burocráticas e socorrido às emergências da escola e seus agentes, ainda que o eixo central de sua atuação refira-se ao acompanhamento das questões didáticas e pedagógicas. Essa sobrecarga de atividades e desvio de função têm dificultado a delimitação do espaço de atuação e, conseqüentemente, interferido na construção da identidade desse profissional.

Nesse sentido, para Pires (2004 apud SANTOS e OLIVEIRA, 2014), quanto mais o coordenador cumprir suas atribuições, mais eficaz será a demarcação do seu território de trabalho. Por outro lado, o distanciamento de suas responsabilidades, mesmo que justificável, ampliará a discrepância e o desconhecimento acerca de seu papel e função na escola. Sendo assim, André e Vieira (2012) e Placco (2012) sugerem que para o coordenador não ser absorvido pelos incidentes do cotidiano, é importante que reconheça seu papel na articulação do PPP, que ocorre por meio da formação e autoformação contínua em serviço.

Em síntese, na escola pesquisada, a coordenação pedagógica mostra-se como uma função que está sendo construída. A partir de um histórico de experiências insatisfatórias em coordenação pedagógica, atualmente os entrevistados têm buscado mudar a cultura escolar de individualidade e resistência, tarefa que requer tempo e esforço sistemático. Contudo, há uma deficiência na formação inicial dos profissionais (em geral, Pedagogia) e a experiência em sala de aula, por sua vez, não oferece a instrução específica para a atividade. Isso somado às adversidades do dia a dia escolar acaba por dificultar a construção da identidade profissional e por comprometer o desempenho dos coordenadores, ainda que haja avanços em termos de planejamento e acompanhamento dos processos de ensino e de aprendizagem. Portanto, é necessário o acesso a uma formação específica e condições de trabalho adequadas, para que os coordenadores consigam cumprir satisfatoriamente, além desta, todas as outras atribuições que pertencem a sua função.

2.2. Identificando as concepções/percepções dos coordenadores pedagógicos no âmbito da educação inclusiva

Na sétima questão, os entrevistados foram questionados sobre as concepções, princípios e diretrizes da educação inclusiva. Os três coordenadores confessaram desconhecimento, por falta de afinidade com a temática. Muito embora os coordenadores **B** e **C** tenham afirmado que já fizeram cursos na área de educação inclusiva.

Segundo Aguiar (2012), Carvalho (1997) e Casarin (1997), em virtude de sua complexidade, a inclusão não acontece somente por leis. Para Glat (1997), ainda que seja possível obrigar as escolas a matricular todos os estudantes por meios legais, não se pode obrigar a comunidade escolar a acolhê-los. Nesse sentido, a inclusão escolar perpassa pela revisão de sentimentos pessoais e de representações sociais, ou seja, reflexão sobre o manejo com a diversidade (FOREST; PEARPOINT, 1997; MADER, 1997; REGEN, 1997).

Na questão 8, averiguou-se as opiniões dos entrevistados sobre o conceito de educação inclusiva. Os três coordenadores afirmaram que a educação inclusiva trata-se da inserção de ANEs na escola regular.

Os primeiros debates sobre a educação inclusiva foram organizados, sobretudo, por representantes da educação especial, fato que justifica sua associação aos alunos com deficiência e a inserção dos mesmos em classes regulares (CARVALHO, 2004). Todavia, a

concepção de educação inclusiva abarca também estudantes com dificuldades de aprendizagem não relacionadas à deficiência, estudantes com altas habilidades/superdotação, bem como outros grupos que têm sido excluídos devido a suas diferenças, tais como: pobres; mulheres; negros; moradores do campo; índios; grupo LGBT etc. (BORGES et al., 2015; CARVALHO, 2004; DISTRITO FEDERAL, 2014c; DRAGO, 2014; MITTLER, 2003).

Sendo assim, inclusão não é a simples inserção individual do aluno na instituição regular, mas sim a criação de um espaço, no qual **todos** os alunos usufruam o acesso e o sucesso curricular, transformando-se em agentes legítimos e reconhecidos da comunidade escolar. Educação inclusiva, portanto, é a oferta de uma educação de qualidade para **todos**, o que implica mudança de cultura (“reeducação do olhar”)¹⁷ e organização da escola (“reeducação das práticas”), de modo a assegurar a participação total (BORGES et al., 2015; CARVALHO, 2004; DISTRITO FEDERAL, 2014c; DRAGO, 2014; MITTLER, 2003).

Ainda no âmbito dessa questão, os entrevistados **B** e **C** relataram as dificuldades enfrentadas na escola, como mostra a fala abaixo:

[...] é muito bonito você, na teoria, quando você pega um curso na área que você lê, lá, sobre a educação inclusiva [...] o menino vai ser atendido, o menino vai tá lá junto com o aluno [...] compartilhando. Mas na prática [...] você vê que isso não acontece, porque você pega os professores que não tem preparo [...] quando um professor escolhe sua turma e ele se depara com uma criança especial ele que tem que correr atrás de um curso porque são poucos os cursos oferecidos [...] e quando são oferecidos são bem distantes de onde o professor reside e aí o professor acaba desanimando pra fazer. A escola, ela não tem estrutura, os pisos, a própria sala de aula, ela não tem estrutura pro menino que não tem necessidade, imagine pra um aluno que tem necessidade. Então, assim, a educação inclusiva ela é linda, você trazer um aluno com necessidades especiais pra escola regular, pra que ele tenha um convívio com outras crianças, pra que ele aprenda isso e que ele compartilhe com outras crianças. Mas na realidade isso não acontece... (Participante **B**)

No que se refere à inclusão escolar de alunos com deficiência, a participante **B** menciona as barreiras arquitetônicas e o despreparo dos profissionais. Além destes, Goffredo (1997) ainda acrescenta outros entraves como a falta de um trabalho conjunto entre educação especial e regular, a responsabilização exclusiva educação especial, a austeridade das avaliações e dos currículos, a incompreensão acerca das possibilidades dos estudantes com deficiência e as representações sociais sobre as deficiências.

Vale ressaltar, aqui, a visão sobre a deficiência, pois bem mais que meios físicos, para o êxito da educação inclusiva, é preciso o desenvolvimento de outras posturas e relações

¹⁷ “Reeducação do olhar e das práticas” é uma expressão utilizada por Gomes (2007, p. 34).

interpessoais diferenciadas, a partir de mudanças nos processos didáticos e pedagógicos. Desse modo, os conflitos vivenciados na escola inclusiva carecem ser debatidos e resolvidos pela equipe escolar, provocando transformações e beneficiando a todos (BONETI, 1997; BRASIL, 2003).

Quanto ao preparo dos professores da Educação Infantil para trabalhar na perspectiva da educação inclusiva (questão 9), os três entrevistados afirmaram que não há formação adequada. Para os participantes **B** e **C** os professores mal estão preparados para trabalhar com a Educação Infantil, tampouco com a educação inclusiva.

Não. Eu não acredito nisso, porque eu vejo que os professores da Educação Infantil mal estão preparados para trabalhar com a Educação Infantil, imagine com a educação inclusiva [...]. Esse ano mesmo teve uma professora na escola que não tinha trabalhado com a Educação Infantil, então, já seria uma novidade pra ela, ela já teria que estudar mais pra aprender sobre e, além disso, ela tinha aluno especial. Então, imagine a bagagem dessa professora [...] e fora os outros profissionais mesmo, que a gente conhece que não tem nenhum [...] preparo pra Educação Infantil [...] E infelizmente, os professores em sua maioria, eles não têm, vão aprendendo com a prática... (Participante **B**)

De acordo com Kramer (2008 apud BRUNO; ABREU; MONÇÃO, 2012) a legislação vigente garante os direitos da criança pequena e admite sua diversidade. No entanto, o autor destaca que as práticas escolares não têm correspondido aos avanços legais e políticas públicas. Falhas nos planejamentos pedagógicos, nas adequações espaciais e temporais, na capacitação docente, nas relações entre adultos e crianças e entre as famílias e as escolas, foram detectados no estudo de caso realizado por Campos, Füllgraf e Wiggers (2006 apud BRUNO; ABREU; MONÇÃO, 2012) em instituições que ofertam a Educação Infantil.

A Educação Infantil de qualquer criança (com ou sem deficiência) é um processo complexo, que requer uma apreciação consciente da realidade escolar, isto é, das circunstâncias, conteúdos, estratégias e metodologias que respondam às particularidades dessa clientela, por meio da ludicidade e das brincadeiras (BRASIL, 2003).

Nessa direção, Drago (2014) e Mittler (2003) pensam que a escola precisa inovar suas ações e práticas, por meio do aperfeiçoamento de seus funcionários, para que as mudanças possam acontecer em vários aspectos e para além dos muros da escola, com a fundação de outros paradigmas. Assim, de acordo com Drago (2014) a inclusão na primeira etapa da Educação Básica consiste numa luta dupla. A primeira pela qualidade da educação

ofertada às crianças e a segunda por crer que a criança com deficiência também é membro social com igual direito.

No entanto, a fala da coordenadora **B** remeteu a outra questão importante que trata sobre o papel do coordenador junto ao professor iniciante¹⁸. Quando questionada a respeito, a coordenadora afirmou que:

[...] Acho que o coordenador ele pode ajudar sim, trazendo sugestões [...] mas infelizmente alguns professores que não têm experiência eles não ouvem o que você tem a dizer não [...]. Então, você chega pro professor e você fala assim: – Olha, vai por aqui, que pode dar certo, pode ser trabalhoso, mas vai dar certo. – Ah, não quero não. E você vai fazer o quê? [...] você tenta ajudar o máximo que você pode, mas infelizmente você não tem o retorno de lá, de quando você chega e passa pra ele. Infelizmente, é a nossa realidade. (Participante **B**)

Em seus estudos, Franco (2015) discorre sobre a temática. Para o autor, o professor iniciante precisa zelar por seu aperfeiçoamento profissional com o auxílio do coordenador pedagógico. Em momentos de estudo e reflexão, importantes para sanar dúvidas e ampliar conhecimentos, dentre outras coisas. Numa relação de parceria e companheirismo, em atendimentos individuais ou coletivos, dependendo das necessidades do docente.

Em suma, a educação inclusiva implica o rearranjo pedagógico e administrativo das escolas e, por que não dizer, a reorganização da própria sociedade. Entretanto, na instituição pesquisada constataram-se dificuldades para lidar com as diferenças e uma imprecisão de conceitos no âmbito da inclusão, que podem alterar as ações que necessitam ser efetivadas. Educar, na inclusão, significa dar um novo sentido ao papel da sociedade, da escola e seus profissionais, bem como das práticas comuns em ambientes excludentes. Nesse sentido, a preparação docente, requer inovações na formação inicial e continuada, para uma abertura irrestrita à diversidade e à educação de qualidade. A partilha de sentimentos, ideias e experiências entre os atores da comunidade escolar e local, num exercício permanente, é indispensável ao sucesso nessa empreitada de inclusão escolar e social.

2.3. Verificando as contribuições dos coordenadores pedagógicos no desenvolvimento de práticas curriculares inclusivas, na Educação Infantil

¹⁸ Pergunta adicionada ao roteiro, durante a entrevista.

No que diz respeito às atribuições do coordenador pedagógico previstas no Regimento Escolar (questão 2), os três entrevistados afirmaram não saber especificá-las. No entanto, reconheceram que esse profissional está vinculado diretamente ao ensino e especialmente ao docente, como fica claro no relato abaixo:

Olha... as atribuições como estão escritas, lá no Regimento Escolar [...] não saberia te dizer especificamente. Mas [...] o que eu posso te dizer que eu considero mais importante na coordenação, e eu sei que essa é uma atribuição do coordenador, é que o coordenador ele acompanhe, que planeje junto com professor, esteja ali junto com ele discutindo, debatendo projetos [...] que envolvem toda a escola ou que envolvem, às vezes, [...] grupo determinado, específico. [...] Acho que o mais importante é isso: é acompanhar o trabalho do professor e ajudá-lo e trazendo sugestões e ideias pra ele. (Participante C)

A função articuladora e mediadora do coordenador pedagógico fica ainda mais evidente, no trecho seguinte:

[...] saber o planejamento dele [do professor] na sala pra que você possa acompanhar e compartilhar com os outros professores da mesma série, do mesmo ano [...]. Então, eu vejo que isso é o mais importante na função de um coordenador. Tá ali articulando juntamente com o professor, tentando ajudá-lo com seus alunos, tentando ajudar no que ele tá precisando... (Participante B)

As falas dos entrevistados remetem ao pensamento de Pires (2004 apud SANTOS; OLIVEIRA, 2014) para o qual planejar e acompanhar os processos de ensino e aprendizagem da unidade escolar é a primeira e mais importante atribuição do coordenador pedagógico. Uma atividade de extrema responsabilidade, que delimita as ações do profissional.

Essa atribuição está prevista no inciso III, do art. 120, do Regimento Escolar da SEEDF, a saber: “orientar e coordenar a participação docente nas fases de elaboração, de execução, de implementação e de avaliação da Organização Curricular” (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 13). Entretanto, o referido documento determina ainda outras 7 (sete) atribuições que são igualmente importantes à melhoria dos processos didáticos e pedagógicos. Dentre elas, vale destacar a elaboração anual do Plano de Ação da coordenação pedagógica da escola, planejamento que organiza e orienta a atuação desse profissional. O Plano de Ação precisa compor o PPP e ao mesmo tempo dar suporte a ele, na medida em que assegure a coordenação pedagógica como espaço e tempo de formação contínua na escola.

De acordo com Placco e Souza (2012b), o coordenador pedagógico, normalmente, prioriza as articulações e as relações em suas ações por valorizá-las, assim como os outros profissionais da instituição. Esse fator interfere em sua autodefinição e na definição que

recebe dos demais nas interações. Dessa forma, ao não ter clareza sobre suas próprias atribuições e assumir múltiplas tarefas, mostra-se como um “solucionador de problemas”, recebendo ainda mais demandas associadas a essa identidade, num ciclo vicioso que embasa sua profissionalização.

Quando questionados se a formação contínua dos professores na escola (promovida às quarta-feiras nas coordenações coletivas) devia ser foco do coordenador pedagógico e como a mesma era organizada (questão 6), os três entrevistados afirmaram que a capacitação em serviço é importante e precisa da atenção do coordenador. Quanto à organização constatou-se:

É organizada pela nossa supervisora pedagógica, de 15 em 15 dias, com temas determinados pela Regional. [...] nós só estudamos aquilo que a Regional nos propõe [...] não pra fazer aqueles temas que nós temos que estudar pra aperfeiçoar nosso conhecimento. (Participante **A**)

Por sua vez, a participante B complementa que:

[...] Também acho que [...] a pessoa responsável [a supervisora pedagógica] [...] tem muita coisa pra fazer e acaba que não sobra tempo pra ela sentar com a gente e a gente definir: – Ah, vamos fazer isso. Não sobra tempo porque, assim, ela carrega a escola nas costas [...]. Mesmo a gente auxiliando, ela carrega a escola nas costas. [...] Acho que não é nem por falta de vontade dela... (Participante **B**)

As funções de supervisão e coordenação se entrelaçam por vários motivos. Primeiro porque, segundo Domingues (2014), a gestão democrática pressupõe a participação e o trabalho conjunto de todos os atores escolares, inclusive no processo de formação continuada. Segundo porque, como afirmam Domingues (2014) e Soares (2012), as tarefas da coordenação pedagógica foram executadas pelo supervisor, durante muito tempo. Os estudos de Soares (2012) revelam que essa situação ainda permanece em alguns municípios brasileiros, como Itajaí (SC), por exemplo. E terceiro porque o atual Regimento Escolar da SEEDF prevê ações pedagógicas para ambas as funções, do supervisor no art. 14 e do coordenador no art. 120. Nesse caso, caberia aos dois profissionais um trabalho em parceria, o que de acordo com os entrevistados, não acontece na instituição pesquisada.

Em sua pesquisa, Domingues (2014) reconhece aspectos comuns na atuação do coordenador e do supervisor, principalmente, no que diz respeito ao aperfeiçoamento profissional dos agentes escolares. Enquanto o supervisor tratava das questões administrativas e pedagógicas, o coordenador passou a cuidar das relações estabelecidas na escola, dando suporte ao docente, visando o sucesso dos alunos.

Ainda no âmbito da formação contínua na escola, o participante C afirma que:

[...] Acho que precisa ter um esclarecimento maior entre nós coordenadores e a supervisão, uma organização maior entre a gente, pra que a gente possa conseguir colocar isso [formação continuada] em prática. [...] não é por culpa só dessa organização, mas também, acho que os professores também é... não aceitam ainda muito bem essa ideia de coordenação toda quarta. É como se fosse, pra eles, uma perda de tempo [...]. Então eu acho que precisa... a gente precisa organizar isso mesmo, de forma efetiva [...], entre nós coordenadores, que ainda somos falhos nesse sentido, e os professores também. Então, a falha é de todo mundo ainda, da escola no geral, da parte pedagógica no geral. [...] que ainda precisa ser sanada, uma coisa que a gente precisa colocar em prática, que faz falta, a gente sabe que faz falta, que é importante. (Participante C)

Diante dessa fala, a pesquisadora sentiu a necessidade de perguntar o porquê dos professores acharem que a coordenação coletiva é perda de tempo¹⁹. O entrevistado afirmou que, normalmente, as coordenações coletivas servem para passar informes e que raras vezes tiveram a oportunidade de ter realmente um estudo. O participante relatou ainda uma experiência exitosa e gratificante em que realizaram um estudo sobre música. Segundo ele se atividades semelhantes fossem realizadas com frequência, provavelmente, mudariam a concepção dos professores sobre a coordenação coletiva.

A escola como espaço de capacitação dos professores tem sido valorizada por autores como Almeida (2015), Bruno e Christov (2015), Campos e Aragão (2012), Domingues (2014), Franco (2015), Fusari (2015), Garrido (2015), Geglio (2012b), Placco (2012) e outros, sobretudo por propiciar a reflexão sobre a ação, tendo em vista a coexistência com o processo ensino-aprendizagem. Para os autores, essa formação precisa ser orientada pelos próprios professores, a partir das necessidades e dificuldades detectadas na prática cotidiana, numa partilha de saberes ou troca de experiências, com a ajuda e o incentivo do coordenador pedagógico. De acordo com André e Vieira (2012), Domingues (2014) e Placco (2012), essas ações precisam estar vinculadas ao PPP, isto é, à construção e avaliação coletiva e contínua desse documento.

Dessa forma, para Placco e Souza (2012a), o coordenador pedagógico assume a função de mediar. Geglio (2012b) acrescenta também as funções de ouvir, discutir, propor, orientar e pesquisar, dentre outras, num movimento que precisa ocorrer nas reuniões coletivas com a equipe escolar. No Distrito Federal, essa atividade é denominada Coordenação Coletiva e deve acontecer nas quarta-feiras, como previsto na Portaria nº 284/2014.

¹⁹ Pergunta acrescentada ao roteiro, durante a entrevista.

Como é possível perceber, a formação continuada promovida no contexto de pesquisa precisa de alguns ajustes para alcançar, com maior frequência, o objetivo de qualificar as práticas educativas e, consequentemente, favorecer a inclusão na Educação Infantil, bem como em outras etapas da Educação Básica.

Na penúltima questão, indagou-se sobre o papel do coordenador pedagógico no desenvolvimento de práticas curriculares inclusivas, na Educação Infantil. Os três entrevistados reafirmaram o planejamento e o acompanhamento na execução do processo didático-pedagógico. Os coordenadores **B** e **C** também destacaram o estudo e análise do currículo da Educação Infantil.

Acho que o papel do coordenador não só nas práticas inclusivas da Educação infantil, mas como no geral, é aquilo que eu já havia falado antes, [...] o coordenador estar ali acompanhando, trazendo ideias é... discutindo com o professor as dificuldades, as necessidades, o que pode ser feito [...] é trazer o currículo para esse profissional, estudar o currículo com ele... (Participante **C**)

Segundo Aguiar (2012), a cada ANE matriculado na escola, compete ao coordenador pedagógico juntamente com os demais profissionais da educação, realizar as adaptações curriculares necessárias, mas também favorecer as relações interpessoais do novo estudante com a comunidade escolar.

Por não ter sido claramente mencionada, durante as entrevistas, a pesquisadora questionou a participante **B** sobre a adaptação curricular²⁰ e ela afirmou:

A maioria faz a adaptação curricular [...]. Eu vejo eles [os professores] empenhados pelo menos, lá, preenchendo tudo direitinho. – Ah, meu aluno dá conta disso, isso aqui ele não dá [...]. Eu vejo que eles fazem sim, as adaptações curriculares. (Participante **B**)

A adaptação curricular, de acordo com o currículo da Educação Infantil da SEEDF, é um direito dos estudantes e uma obrigação da escola e seus profissionais, estabelecido no inciso III do art. 8º, da Resolução nº 2/2001. Consiste na flexibilização das práticas educativas, com vistas a proporcionar nas classes regulares, a particularização necessária para o êxito dos ANEs (BRASIL, 2003; DISTRITO FEDERAL, 2014a, 2014b, 2010).

Embora o referido currículo prime pela flexibilidade e dinamismo, possivelmente, tais características não consigam ultrapassar as restrições da rede ou as limitações dos ANEs. Logo, identifica-se a pertinência da adaptação curricular (BRASIL, 2003; DISTRITO FEDERAL, 2014b;).

²⁰ Pergunta adicionada ao roteiro, durante a entrevista.

Cabe ressaltar ainda, a importância da participação dos serviços de apoio na execução da adaptação curricular, principalmente, o professor da Sala de Recursos que, segundo a Orientação Pedagógica, tem como atribuição “responsabilizar-se junto aos docentes pela garantia da realização das adequações curriculares necessárias ao processo educacional do estudante com necessidade educacional especial” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 79). Acredita-se que o coordenador e o supervisor, enquanto membros da equipe pedagógica, também precisam auxiliar e apoiar os professores nessa atividade.

Por fim, indagou-se quais eram as ações dos coordenadores junto aos professores e aos alunos com necessidades especiais das turmas inclusivas, da Educação Infantil. Em suas repostas, os participantes deram diferentes enfoques. A participante **A**, trouxe à tona a redução do número de coordenadores prevista na Portaria nº 284/2014, dentre outras coisas:

Olha... esse ano [...] já diminuí o coordenador da Educação Infantil [...]. Nós só temos três coordenadores, então, fica difícil pra... pra gente fazer [...] muitas ações [...] pelo fato do tempo, de a gente sentar, auxiliar, porque são tantas turmas que nós, às vezes, deixamos a desejar [...]. Os professores, às vezes, têm uma resistência também de não querer estudar [...] se torna difícil por esse motivo, as ações do coordenador. (Participante **A**)

Já a participante **B** retomou e reforçou a questão da não cooperação dos colegas:

Bom... a gente tenta ao máximo auxiliar trazendo sugestões [...]. Alguns vão, outros não vão. Por quê? Porque dá trabalho. [...] A gente conseguiu fazer uma coletiva com os professores, a gente fez uma apostila com atividades de música que tinha lá todos os exercícios, passo a passo, falando o quê que tinha que fazer com os meninos pra que eles aprendessem a questão do ritmo da música. Foi bem legal, eles gostaram, mas até então alguns já fizeram outros não sei se fizeram ainda. [...] a gente não chega e fala: – Oh professor, tem isso aqui pra você fazer! Não. A gente chega: – Vamos fazer isso? Porque a gente vai tá junto, a gente vai tá auxiliando. Infelizmente, tem aqueles que mesmo você estando ali, eles não fazem. E isso é... eu acho bastante triste... (Participante **B**)

O participante **C**, por sua vez, descreveu sucintamente as ações do trio de coordenadores:

Olha... como a nossa escola, ela é uma escola inclusiva, então na maioria das turmas nós temos alunos com necessidades especiais. Então as nossas ações, elas se dirigem à escola toda. Então, a gente procura trabalhar projetos de leitura, [...] proporcionar gincana na escola, [...] coisas que possam ajudar [...] no PPP da escola mesmo. Então as nossas ações, são mais essas [...] de jogos e brincadeiras, coisas mais lúdicas que possam ajudar no cotidiano da escola. (Participante **C**)

De acordo com Bruno e Christov (2013), a realidade atual aumentou gradativamente os desafios das unidades de ensino, uma vez que, o foco na construção de conhecimentos

somou-se à necessidade de cuidados associados à suscetibilidade, valores e capacidades relacionais. Como o docente nem sempre consegue atender essa demanda, precisa do suporte de outros agentes escolares, de modo que o coordenador pedagógico tem se mostrado como uma opção próxima e viável para orientá-lo e apoiá-lo na superação de suas dúvidas e inseguranças (HASHIMOTO, 2003 apud AGUIAR, 2012).

Nesse cenário, Aguiar (2012), André e Dias (2012), Bruno, Abreu e Monção (2012), Furlanetto (2012), Zumpano e Almeida (2012) afirmam que o coordenador é o principal profissional do aperfeiçoamento docente em serviço. Aperfeiçoamento este que é imprescindível ao sucesso da inclusão escolar, na visão de Beaupré (1997), Blanco e Duk (1997), Drago (2014) e Mittler (2003), dentre outros autores.

Em escolas inclusivas que ofertam Educação Infantil, esta capacitação em serviço precisa abordar temas pertinentes às singularidades de sua clientela, isto é, relacionados às diferenças como indicam André e Dias (2012), ao desenvolvimento infantil e à relação entre cuidar e educar como sugerem Bruno, Abreu e Monção (2012) e Zumpano e Almeida (2012).

Contudo, vale esclarecer que a formação continuada é responsabilidade de todos os profissionais da educação e não apenas do coordenador pedagógico. Essa é uma atividade essencialmente coletiva, portanto, o seu êxito depende da participação e da cooperação de toda a comunidade escolar (DOMINGUES, 2014; SOARES, 2012).

Enfim, a educação inclusiva requer uma educação de qualidade que, por sua vez, requer o desenvolvimento profissional. Todavia, a formação continuada realizada na escola pesquisada precisa de rearranjos para dar conta do seu principal objetivo, sobretudo, maior regularidade dos momentos de reflexão, mais colaboração e entrosamento por parte dos envolvidos. O coordenador não pode ser culpado por todos os problemas da educação, pois esse profissional sozinho, pouco ou nada poderá fazer diante dos desafios que a contemporaneidade tem apresentado à escola. É por meio do trabalho conjunto e cooperativo que a comunidade escolar poderá, porventura, alcançar a almejada qualidade da educação inclusiva.

CONCLUSÃO

Ao término da pesquisa, constatou-se que o papel primordial do coordenador pedagógico no desenvolvimento das práticas curriculares, que contribuam para a inclusão de alunos com necessidades especiais, na Educação Infantil, está vinculado à formação continuada do docente na escola, pois a capacitação realizada em serviço, com a presença e a ajuda de todo o grupo de profissionais, tem se mostrado eficiente no alcance dos objetivos da educação inclusiva.

Vale destacar que a atividade central desta formação é a criação e avaliação coletiva do PPP na escola que, por sua vez, perpassa desde a organização e adaptação curricular (seleção de conteúdo, metodologia, recursos didáticos e avaliação), até a administração/articulação das relações interpessoais (socialização dos ANEs com os demais agentes da escola). Nesse sentido, o papel do coordenador pedagógico é complexo e requer a execução de tarefas interconectadas e complementares, num ciclo interminável de ação, reflexão e redirecionamento da ação, junto à equipe pedagógica da escola.

Na escola pesquisada, a coordenação pedagógica mostrou-se como uma função em processo de construção. Apesar disso foi possível responder aos objetivos geral e específicos do presente estudo. A partir da análise das informações obtidas, percebeu-se que as principais dificuldades enfrentadas pelos coordenadores, cotidianamente, assemelham-se às encontradas em estudos anteriores, apresentados no referencial teórico desta pesquisa. Identificou-se ainda, uma inexatidão de conceitos no que diz respeito à educação inclusiva, bem como problemas para lidar com as diferenças/diversidade. Dificuldades e problemas advindos das desfavoráveis condições de trabalho e das falhas na formação inicial e continuada. Verificou-se também, que a educação inclusiva na Educação Infantil, assim como em outras etapas da Educação Básica, é resultante da oferta de uma educação de qualidade para todos os alunos, sem exceção ou discriminação. Essa qualidade implica, necessariamente, atenção ao aperfeiçoamento profissional. Entretanto, apesar das grandes conquistas em termos de planejamento e acompanhamento do trabalho pedagógico (ações dos coordenadores), na instituição pesquisada, as condições de estudo ainda não são as ideais.

É importante ressaltar que durante o processo de construção da monografia não houve problemas de metodologia e método. Contudo, na coleta de informações, o constrangimento de um dos participantes perante o gravador de voz, resultou em respostas

bastante objetivas. Felizmente, este problema pode ser superado graças às respostas completas oferecidas pelos demais participantes. Cabe salientar ainda, que os resultados desta pesquisa foram obtidos apenas por meio das narrativas dos coordenadores sobre suas práticas e segundo suas perspectivas, não sendo possível conhecer tais práticas fidedignamente.

Apesar da limitação descrita, os resultados mostraram que: o desconhecimento acerca das atribuições do coordenador pedagógico pode interferir na construção de sua identidade profissional e na qualidade do serviço por ele prestado; um currículo inflexível somado a ausência de uma ação do coordenador, administradora do atendimento aos ANEs (adaptação curricular e articulação das relações interpessoais) podem favorecer a exclusão; e a falta de um plano de formação continuada dos docentes na escola pode prejudicar a qualidade da educação ofertada e, por conseguinte, a inclusão.

Estas conclusões são importantes e servem como ponto de partida para que os coordenadores possam refletir sobre suas atuações, conhecer as prioridades de sua escola e procurar meios para atendê-las. Logo, espera-se contribuir na práxis pedagógica, desvelando o papel do coordenador pedagógico, auxiliando na delimitação de sua competência no cotidiano escolar e contribuir com a promoção de uma educação inclusiva de qualidade aos ANEs.

Por fim, ainda que o trabalho do coordenador pedagógico esteja relacionado à formação contínua dos professores na escola, cabem outras indagações: Os demais agentes escolares estão preparados para a capacitação em serviço? A escola enquanto instituição está pronta para a autoformação? Contudo, essas são questões para serem investigadas e, quiçá, respondidas em pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. G. **Desafios do coordenador pedagógico no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular**. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. 2. ed. São Paulo/SP: Edições Loyola, p. 141-156, 2012.

ALMEIDA, L. R. de. **A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível**. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. (orgs.). O coordenador pedagógico e a formação docente. 13. ed. São Paulo/SP: Edições Loyola, p. 78-88, 2015.

_____. **A coordenação pedagógica no estado de São Paulo nas memórias dos que participaram de sua história**. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. 2. ed. São Paulo/SP: Edições Loyola, p. 11-45, 2012a.

_____. **Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública**. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. 9. ed. São Paulo/SP: Edições Loyola, p. 21-46, 2012b.

ANDRÉ, M.; DIAS, H. N. **O coordenador pedagógico e a formação de professores para a diversidade**. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. 2. ed. São Paulo/SP: Edições Loyola, p. 63-75, 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. de; VIEIRA, M. M. da S. **O coordenador pedagógico e a questão dos saberes**. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade. 6. ed. São Paulo/SP: Edições Loyola, p. 11-24, 2012.

BEAUPRÉ, P. **O desafio da integração escolar: ênfase na aprendizagem acadêmica**. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, p. 162-166, 1997.

BLANCO, R.; DUK, C. **A integração dos alunos com necessidades especiais na região da América Latina e Caribe: situação atual e perspectivas**. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, p. 184-195, 1997.

BONETI, R. V. F. **O papel da escola na inclusão social do deficiente mental**. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, p. 167-173, 1997.

BORGES, A. C. (et al.). **Reflexões sobre a inclusão, a diversidade, o currículo e a formação de professores**. Disponível em: <
<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-040.pdf>> Acesso em: 14/10/2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução**. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**.

_____. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001.**

_____. **Saberes e práticas da inclusão: introdução.** (Educação Infantil; 1) 2. ed. rev. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

BRUNO, E. B. G.; ABREU, L. C. de; MONÇÃO, M. A. G. **Os saberes necessários ao coordenador pedagógico de educação infantil: reflexões, desafios e perspectivas.** In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. 2. ed. São Paulo/SP: Edições Loyola, p. 77-98, 2012.

BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. da S. **Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber.** In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. (orgs.). O coordenador pedagógico e a formação docente. 13. ed. São Paulo/SP: Edições Loyola, p. 56-64, 2015.

_____. **O coordenador pedagógico como gestor do currículo escolar.** In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola. São Paulo/SP: Edições Loyola, p. 81-91, 2013.

CAMPOS, P. R. I.; ARAGÃO, A. M. F. de. **O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos.** In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação. 2. ed. São Paulo/SP: Edições Loyola, p. 37-55, 2012.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Falando da integração da pessoa deficiente: conceituação, posicionamento, aplicabilidade e viabilidade.** In: MANTOAN, M. T. E. (org.). A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, p. 202-210, 1997.

CASARIN, S. **Reflexões sobre a integração social da pessoa deficiente.** In: MANTOAN, M. T. E. (org.). A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, p. 215-219, 1997.

CUNHA, R. B.; PRADO, G. do V. T. **Sobre importâncias: a coordenação e a co-formação na escola.** In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). O coordenador pedagógico e os desafios da educação. 4. ed. São Paulo/SP: Edições Loyola, p. 37-49, 2012.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento da educação básica: Educação Especial.** Brasília: GDF/SEEDF, 2014a.

_____. **Currículo em movimento da educação básica: Educação Infantil.** Brasília: GDF/SEEDF, 2014b.

_____. **Currículo em movimento da educação básica: pressupostos teóricos.** Brasília: GDF/SEEDF, 2014c.

_____. **Orientação pedagógica: Educação Especial.** Brasília: GDF/SEEDF/SEESP, 2010.

_____. **Portaria nº 15, de 11 de fevereiro de 2015.**

_____. **Portaria nº 284, de 31 de dezembro de 2014.**

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola.** 1. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2014.

DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: Limites e perspectivas.** Educação & Sociedade: revista de ciência da educação. Campinas/SP: Cortez/CEDES, v. 28, nº 100 - Especial, p. 921-946, Out. 2007.

DRAGO, R. **Inclusão na educação infantil.** 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

FERNANDES, M. J. da S. **O professor coordenador pedagógico, a articulação do coletivo e as condições de trabalho docente nas escolas públicas estaduais paulistas: Afinal, o que resta a essa função?.** 2004.

FOREST, M.; PEARPOINT, J. **Inclusão: um panorama maior.** In: MANTOAN, M. T. E. (org.). A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, p. 137-141, 1997.

FRAIDENRAICH, V. **Coordenador pedagógico: uma profissão em construção.** Carta Fundamental, a revista do professor. São Paulo/SP: Editora Confiança, nº 54, p. 50-53, Dez. 2013.

FRANCO, F. C. **O coordenador pedagógico e o professor iniciante.** In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. (orgs.). O coordenador pedagógico e a formação docente. 13. ed. São Paulo/SP: Edições Loyola, p. 33-37, 2015.

FURLANETTO, E. C. **Como acolher a singularidade das escolas? Uma reflexão sobre o papel do coordenador.** In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. 2. ed. São Paulo/SP: Edições Loyola, p. 157-168, 2012.

FUSARI, J. C. **Formação contínua de educadores na escola e em outras situações.** In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. (orgs.). O coordenador pedagógico e a formação docente. 13. ed. São Paulo/SP: Edições Loyola, p. 17-24, 2015.

GARRIDO, E. **Espaço de formação continuada para o professor-coordenador.** In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. (orgs.). O coordenador pedagógico e a formação docente. 13. ed. São Paulo/SP: Edições Loyola, p. 9-16, 2015.

GEGLIO, P. C. **O coordenador pedagógico e a questão da inclusão.** In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade. 6. ed. São Paulo/SP: Edições Loyola, p. 109-126, 2012a.

_____. **O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço.** In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. 9. ed. São Paulo/SP: Edições Loyola, p. 113-119, 2012b.

GERHARDT, T. E.; SLVEIRA, D. T. (orgs.). **Métodos de pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural de SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GLAT, R. **Um novo olhar sobre a integração do deficiente.** In: MANTOAN, M. T. E. (org.). A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, p. 196-201, 1997.

GOFFREDO, V. L. F. S. de. **Integração ou segregação: eis a questão.** In: MANTOAN, M. T. E. (org.). A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, p. 230-235, 1997.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.** BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (orgs.). Brasília: MEC/SEB, 2007.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. BRUNETTA, A. (trad.). 13. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

JUNG, J. de M. **Inclusão: eis a questão! Uma abordagem sobre currículo e diversidade**. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1195/1010>> Acesso em: 16/10/2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, E. S. **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano**. BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (orgs). Brasília: MEC/SEB, 2007.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. dos - **O Coordenador Pedagógico na Educação Básica: Desafios e Perspectivas** - Educere et Educare, Revista de Educação, p. 77-90, 2007.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo/SP: Cortez, 2011.

MADER, G. **Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma**. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, p. 44-50, 1997.

MALTA, S. C. L. **Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança**. In: Espaço do Currículo, v. 6, n. 2, p. 340-354, maio a agosto de 2013.

MANTOAN, M. T. E. (org.). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema: introdução**. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. FERREIRA, W. B. (trad.). Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo, utopia e pós-modernidade**. In: _____. Currículo: questões atuais. 18. ed. Campinas/SP: Papirus, p. 9-28, 2012.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. (orgs.). **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução**. In: _____. Currículo, cultura e sociedade. 12. ed. São Paulo/SP: Cortez, p. 13-47, 2011.

PENA, R. A. **Teorias curriculares**. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/teorias-curriculares.htm>> Acesso em: 10/09/2015.

PLACCO, V. M. N. de S.. **O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola**. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. 9. ed. São Paulo/SP: Edições Loyola, p. 47-60, 2012.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. **Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico**. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. 2. ed. São Paulo/SP: Edições Loyola, p. 47-61, 2012a.

_____. **O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional.** In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação*. 2. ed. São Paulo/SP: Edições Loyola, p. 9-20, 2012b.

REGEN, M. **Da segregação à integração: a minha trajetória.** In: MANTOAN, M. T. E. (org.). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, p. 142-148, 1997.

SAINT-LAURENT, L. **A educação de alunos com necessidades especiais.** In: MANTOAN, M. T. E. (org.). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, p. 67-76, 1997.

SANTOS, M. T. C. T. dos. **Heterogeneidade como forma de cidadania: uma experiência de integração em rede pública.** In: MANTOAN, M. T. E. (org.). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, p. 128-133, 1997.

SANTOS, L. L. de C. P.; OLIVEIRA, N. H. de. **O coordenador pedagógico no contexto de gestão democrática da escola.** 14p. Disponível em: <<http://cursos.mec.gov.br/coordenacao/unb/mod/folder/view.php?id=823>> Acesso em: 07/10/2014.

SCHMIDT, E. S. **Currículo: uma abordagem conceitual e histórica.** Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, 11 (1): 59-69, jun. 2003.

SOARES, A. F. C. **Coordenação pedagógica: ações, legislação, gestão e a necessidade de uma educação estética.** 1. ed. Curitiba/PR: CRV, 2012.

SOMEKH, B.; LEWIN, C. (orgs.). **Teoria e métodos de pesquisa social.** ROSENBUSCH, R. A. (trad.). Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.

TIGRE, A. B.; TEIXEIRA, E. **Diferenças: um olhar da psicanálise.** Leituras compartilhadas. Leitura ampla: a construção do olhar. Rio de Janeiro: Leia Brasil, v. 5 (Fascículo Especial), p. 181-182, 2005.

ZUMPARO, V. A. A.; ALMEIDA, L. R. de. **A atuação do coordenador pedagógico na educação infantil.** In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação*. 2. ed. São Paulo/SP: Edições Loyola, p. 21-36, 2012.

APÊNDICE 1

- **Roteiro para Entrevista**

Nome: _____
Formação inicial: _____
Formação continuada: _____
Tempo de experiência em docência: _____
Tempo de experiência em coordenação pedagógica: _____

- 1) Quais fatores influenciaram sua escolha pela coordenação pedagógica? (**Atende ao Objetivo Específico 1 – OE 1**)
- 2) Quais são as atribuições do(a) coordenador(a) pedagógico(a) previstas no Regimento Escolar? Destas, qual você considera a mais importante? (**OE 1 e OE 3**)
- 3) Sua formação inicial lhe preparou para o exercício na coordenação pedagógica? (**OE 1**)
- 4) Quais são os desafios enfrentados pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a), no cotidiano escolar? De que forma eles interferem na sua atuação? (**OE 1**)
- 5) Quais solicitações você recebe periodicamente dos demais profissionais da escola (gestores, supervisores, professores, auxiliares etc.)? (**OE 1**)
- 6) A formação contínua dos professores na escola (promovida às quarta-feiras nas coordenações coletivas) deve ser um dos focos de atenção do(a) coordenador(a) pedagógico(a)? Como essa formação é organizada na sua escola? (**OE 1 e OE 3**)
- 7) Você conhece as concepções, princípios e diretrizes da educação inclusiva? (**OE 2**)
- 8) Em sua opinião, o que é educação inclusiva? (**OE 2**)
- 9) Você acredita que os professores da Educação Infantil estão preparados para trabalhar na perspectiva da educação inclusiva? (**OE 2**)
- 10) Qual é o papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no desenvolvimento de práticas curriculares inclusivas, na Educação Infantil? (**OE 2 e OE 3**)
- 11) Quais são suas ações junto aos professores e aos alunos com necessidades especiais das turmas inclusivas, da Educação Infantil? (**OE 3**)